1864!

Jahrbuch für Lehrer

und

Schulfreunde.

Von

Adolph Diesterweg.

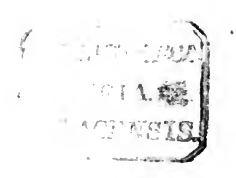
„Freie Schule."

Vierzehnter Jahrgang.

Frankfurt a/M. 1863.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.

(Moritz Diesterweg.)



Inhalt.

Seite

Druckfehler.

S. 35 Z. 1 v. u. statt 17 l. 18.
S 259 Z 1 v. u. fehlt das Wort „in".

I.

Emancipation der Schule.

Die „Emancipation“ ist unter uns wieder auf dem Tapet, nicht die Emancipation (der Sclaven), welche unter einem Brudervolke einen der furchtbarsten Kriege hervorgerufen hat, auch nicht die Emancipation des „vierten Standes“, über welche jetzt unsere Socialisten mit einander kämpfen, sondern die „Emancipation der Schule“. Seit länger als einem Jahrhundert steht sie wie ein Fragezeichen auf dem Piket (Piquet).

Sie hat, mit einem Einfall beginnend, die Stufen einer Grille, einer Phantasie, einer Idee, einer Möglichkeit, einer Wahrscheinlichkeit, kurz von dem Standpunkte eines Phantoms aus alle Stufen eines Problems bis zur — Realität durchgemacht. Gegenwärtig steht sie auf dem Stadium des eben gesetzten Gedankenstrichs, sie schreitet zur Verwirklichung vor.

Zuerst hauste sie in dem Gehirn „neuerungssüchtiger Denker“. Einer der ersten und tüchtigsten war Seidenstücker*). Ihm folgte der Zahl nach eine halbe Legion, jedoch nicht geschaart wie eine Phalanx, sondern unterbrochen und

---

*) Die Tüchtigkeit bezieht sich auf den Gymnasialdirector. 1799 artete in ihm die „Idee“, durch feindselige Angriffe gesteigert, bis zum Extrem aus, indem er die Kirche unter die Aufsicht der Schule gestellt wissen wollte, meinend: wer das Fundament lege, dem gehöre auch die Aufsicht über den ganzen Bau. So viel ich weiß, ist er mit diesem Vorschlage allein geblieben.

getrennt, bald hier Einer, bald da Einer, meist selbstständig und aus eigenen Gedanken — zum Beweis, daß von Ansteckung und Verführung nicht die Rede sein konnte, sondern daß der Grund der Erscheinung in der Sache (in der Situation) lag. Es gab Jahrzehnte, wo sie verschollen zu sein schien; aber immer kam sie wieder.

Jetzt sind viele Blätter damit angefüllt. Anfangs „grassirte" sie meist nur in vertraulichen Gesprächen, nur Einzelne wagten sich damit hervor, sie fühlten, was sie, in ein Wespennest stechend, zu erwarten hatten — jetzt predigt man von ihr auf den Dächern. Die Presse hat sich ihrer bemächtigt, nicht blos die Schulblätter in allen deutschen Landen, im Süden wie im Norden, sondern auch die sociale und politische Presse. Ja, sie — die angefochtene und verpehmte — ist in die politischen Clubs und sogar in die Landtagsversammlungen eingedrungen, wird darin debattirt, verworfen und vertheidigt, und ist schon theilweise zum Sieg gelangt. So im Großherzogthum Baden, so im Herzogthum Gotha, in andern Ländern steht sie auf der Wache, im gegenwärtigen Stadium befindet sie sich im Uebergange zur Realisirung und zu gesetzlichem Dasein.

Es wird daher nicht für ungehörig erachtet werden, wenn ein der Zeit- und Fortbildung gewidmetes „Jahrbuch" das Wort darüber ergreift. —

Die „Emancipation der Schule" hat man mit „Emancipation der Schule von der Kirche" identificirt und diesen Ausdruck bis zum Begriff der Emancipation der Schule „von der Religion" gesteigert. Das war Verdrehung und Verfälschung der Absicht und führte zu Anklagen und Verdächtigungen, und diese von der andern Seite zu Gereiztheiten und Gehässigkeiten mancherlei Art, wie es zu geschehen pflegt, wenn die Parteien einander nicht verstehen oder nicht verstehen wollen. Der Streit, der allerdings die persönlichen Interessen nahe berührt, wurde darum vielfach zu einem persönlichen. Wir haben es hier — wie sich von selbst versteht: ohne Rückhalt und Hehl — mit der Sache zu thun.

Die sogenannte „Emancipation der Schule" (ich bleibe bei dem einmal gebräuchlichen Namen) hat keinen andern Sinn als den: die Beaufsichtigung und Leitung der Volksschule sach- und fachkundigen Männern anzuvertrauen, folglich dieses Amt den Geistlichen zu entziehen, sie davon zu befreien. Das Erste ist die positive, das Zweite, aus dem Ersten Folgende, die negative Seite des Vorschlags und des Begriffs. Mehr setzt und verlangt er nicht.

Von einer Emancipation oder Trennung der Schule von der Kirche oder gar der Religion ist gar nicht die Rede. An Entfernung und Ausscheidung des directen Religionsunterrichts aus dem Volksschulunterricht mögen Einige gedacht haben; in der That sind hier und da Vorschläge dieser Art aufgetaucht; aber sie stehen ganz vereinzelt da, werden von der Mehrzahl der Lehrer bekämpft und verworfen, selbst von Denjenigen, welche den angegebenen Begriff festhalten und seine Verwirklichung vertheidigen.

Selbst da, wo, wie in Holland, Nordamerika, theilweise in England und Irland, kein directer Religionsunterricht in den Schulen ertheilt wird, hat die „Emancipation" den bezeichneten verkehrten Sinn nicht.

Ja, man ist berechtigt, weiter zu gehen und zu sagen: da, wo der Religionsunterricht mit Aberglauben getränkt ist (was doch wohl keine unerhörte Thatsache sein mag), könnte die „Emancipation" den Sinn und den Erfolg haben, die Schule von diesem Verderben zu befreien und zu reineren religiösen Vorstellungen zu gelangen.

Kurz: die Emancipation verlangt nur die Stellung der Schule unter Fachmänner, und darum, da die Geistlichen aller Confessionen solche Männer in der Regel nicht sind und nach ihrer Vorbereitung, Stellung und Richtung nicht sein können, nämlich nicht das sein können, was der gegenwärtige Stand der Pädagogik und das Bedürfniß der Volksbildung fordert — gesetzliche Befreiung der Schule von der Aufsicht der Geistlichen. Dieses ist der Sinn der Frage, der Zweck des Antrags, der Begriff der „Emancipation", kein

anderer. Damit haben wir es daher allein zu thun. Ich werde nun die Berechtigung zu derselben kurz nachweisen, in ganz populärer Weise.

1. Die Beaufsichtigung der Schule durch einen im Orte der Schule anwesenden Mann, also auch die Aufsicht über sie durch den Ortsgeistlichen ist unnöthig, überflüssig. Für die Glieder welches andern Standes hält man die persönliche Nähe eines Aufsehers für nothwendig? Warum denn in einziger Ausnahme für den Lehrerstand? Fehlt ihm die Befähigung zum Berufsgeschäft? Ist er so gewissenlos, daß stets ein festes Auge auf ihn gerichtet werden muß? Bedarf jede seiner Bewegungen, seine ganze Führung einer beständigen Controle? Ist irgend ein Mensch einer schärferen unterworfen, als er, da die Aufmerksamkeit der Eltern, hundert Kinderaugen mit einem Scharfblick, dem nichts entgeht, auf ihn gerichtet sind, und da der geschwätzige Mund der Kinder über Alles, was sie am Morgen wahrgenommen haben, schon selbigen Tages im Elternhause referirt? Der Ueberfluß liegt offen vor Augen.

2. Die geistliche Schulaufsicht ist nicht gut — nicht gut, weil es niemals gut und zweckmäßig ist, von zwei beisammen wohnenden Personen, welche beide ein geistiges Geschäft haben, die eine über die andere zu setzen. Ja, wenn es äußere Arbeiten betrifft, deren Vorzüge und Mängel man mit leiblichen Augen wahrnehmen kann — aber geistige Arbeiten, innere Thätigkeiten, Leistungen an der Seele, über deren Ausführung die Ansichten oft eine Siriusweite aus einander gehen: wie kann es da an Meinungsverschiedenheiten, an Differenzen in Auffassungen, Urtheilen und Richtungen, an Streit und Hader fehlen? Menschen irren und fehlen, so lange sie Menschen bleiben; aber aus dem so häufigen Zerwürfniß zwischen Pfarrer und Lehrer, hervorgegangen aus den eben angeführten Gründen — von Ursachen niedriger Sphäre gar nicht zu reden — muß geschlossen werden: die Ursachen liegen in der Situation. Die Geschichte weiß davon zu erzählen, daß die Lehrer über die hierarchische Gesinnung der Geistlichen, diese

über den Dünkel der Schulmeister Klage führen — soll denn dieser Zustand ewig dauern?

Wie schwer ist auch — um dieses noch zu berühren — dem Gefühl innerer Verletzung des Lehrers vorzubeugen, wenn der Pfarrer sein Amt als Herr des Küsters, wie es recht sein mag, mit Strenge ausübt? Ist es zweckmäßig, einem Manne die Gelegenheit zu bieten, einen andern, wenn er will, in der fürchterlichsten Weise zu despotisiren und zu chicaniren, ohne daß eine Rettung aus Tyrannenketten möglich ist? Heute geht die Uhr zu früh, morgen zu spät; heute wird zu kurz, morgen zu lange geläutet; heute ist das Taufwasser zu warm, morgen zu kalt — nein, meine Herren, einen Lehrer, der als solcher ein feines Gefühl haben muß, der Möglichkeit einer solchen Lage auszusetzen, ist der Schicksale grausamstes.

3. Den geistlichen Inspectoren fehlt die Neigung und die Lust zur Schulaufsicht und -leitung. Ich verstehe: die Mehrzahl oder, meinetwegen, eine große Anzahl derselben, ich halte dieses für eine Thatsache und — finde sie natürlich, bin daher der Letzte, der ihnen daraus einen Vorwurf macht. Es kann kaum anders sein.

Man überlege das Wesen und die Wirkung der Gymnasial- und Universitätsstudien, die Beschäftigung mit Wissenschaften, zumal mit der „Königin" derselben, der Theologie, den Mangel pädagogischer Studien und Erfahrung, der durch ein Hineinblicken — ihnen meist lästig und verhaßt genug — in ein Seminar nicht beseitigt werden kann, die Natur des Berufs als Prediger und Seelsorger, des „Dieners am Worte", die Neigung zur Fortsetzung wissenschaftlicher Thätigkeit — die so häufige Versenkung, besonders der Theologen des letzten halben Jahrhunderts, in die unfruchtbaren Theorien der Hyperorthodoxie u. s. w. mit berücksichtigend — und stelle sich dann vor, daß einem Manne dieser Art zugemuthet wird, sich mit innerer Betheiligung in die Vorkommnisse einer Volksschule zu vertiefen, die zwar nicht klein und kleinlich sind, aber ihm so erscheinen müssen, und die ihm in der Regel nur unangenehme Thätigkeiten zumuthen und Verdrießlichkeiten aller

Art bereiten: und man wird wahrlich Anstand nehmen, über den so häufigen Mangel an Interesse für die Schule Klage zu führen und harte Urtheile zu fällen. Es kann — wie Menschen einmal sind — nicht anders sein, wie es ist.

Ich sollte meinen, die Befreiung der Pfarrer von solchen Geschäften, die Ablösung von ihrer Verpflichtung zur persönlichen Inspection der Schule müßte ihnen als ein Werk der Erlösung vorkommen. Ein lästiges Anhängsel an das Kirchenamt wäre ihnen abgenommen, sie könnten sich nun ungestört und ganz ihrem Hauptamte widmen. Vormundschaften pflegen überhaupt nicht viel Ruhm und Freude einzutragen*).

4. Die geistliche Einwirkung ist so häufig, fast in der Regel, von der immer nur die Rede ist, eine einseitige, darum schädliche.

Der confessionelle Geistliche hat die kirchlich-confessionellen, kurz die kirchlichen Interessen, die Erziehung und Vorbildung für seine Confession und seine Kirche im Auge; sie ist in seinen Augen die allerbeste, vielleicht die einzige, welche Seligkeit schafft. Wenn es nur „mit dem Einen, was Noth thut", gut steht, dann kommt auf das Uebrige nicht viel an, dessen Mängel können übersehen werden. — Die Schule hat es aber noch mit andern, auch wichtigen Dingen zu thun, und sie liegen dem Lehrer dieser Zeit mit Recht am Herzen. Er erfährt aber eine einseitige Einwirkung von Seiten seines Vorgesetzten, die ihn nur zu leicht aus der rechten, geraden Richtung verschlägt oder ihn wenigstens verstimmt. Ein bedeutender Theil

---

*) Nachdem Dr. Palbamus auf der von 2000 Lehrern besuchten 14ten Versammlung des allgem. deutschen Lehrervereins in der Pfingstwoche d. J. in Mannheim die Communalschule, gegenüber der Staatsschule, vertheidigt und Dr. Krebs die Emancipation der Schule betont hatte, gab der Mannheimer Stadtpfarrer, Herr Schellenberg, die Erklärung ab, „daß er im Interesse der Kirche den Tag begrüßen werde, an dem die Trennung der Schule von der Kirche gesetzlich ausgesprochen werde."

Derselben Ansicht war die Mehrheit der am 15. Dec. 1862 in Aglasterhausen (Baden) versammelten 31 Geistlichen, indem sie die sogenannte „Trennung der Schule von der Kirche" für beide Anstalten für vortheilhaft erklärten.

seiner Thätigkeit und Wirksamkeit wird gering geschätzt, er sieht sich an der Verfolgung derselben gehindert. Hoffentlich ist es dem Gedächtniß der Lehrer noch nicht entschwunden, mit welcher Freude und innerer Befriedigung die — um wenig zu sagen — einseitigen Schulregulative des Jahres 1854 von der Mehrzahl der Preußischen Geistlichen begrüßt worden sind. Ich denke: dieses eine Factum genügt zum Beweis meiner Behauptung. Welcher in der Gegenwart lebende, die dringenden Bedürfnisse nach höherer Grundbildung der Volksjugend erkennende Mann konnte und mochte sich mit den dürftigen Vorschriften und reactionären Maßregeln der genannten einseitigen Edicte befreunden? Verbannten sie nicht die unabweislichen Forderungen der Kenntniß der Welt, der Natur und ihrer Gesetze? Und siehe da, gerade das war es, was manchem Geistlichen besonders gefiel. Es muß gesagt werden: sie besorgten von der Kenntniß der Naturerscheinungen und ihrer ausnahmlosen Gesetzlichkeit — von der eitlen Furcht vor dem Gespenst des Materialismus nicht zu reden — Gefahr für den Glauben, den Wunderglauben, und sie sahen es daher gern, daß der Realunterricht durch eine Unsumme von kirchlichem Lernmaterial so gut wie radical verdrängt wurde. Ungeheurer Wahn, muß ich sagen, als wenn das Kind durch Gedächtnißquälerei für die Religion gewonnen werden könnte!

Kurz: die Auffassung des Schulzwecks und der Bedürfnisse des Lebens von Seiten so vieler Geistlichen und ihre Einwirkung auf die Schule und den Lehrer ist darum eine einseitige und nachtheilige.

5. Ihr Einfluß auf die Lehrer wirkt auch in andrer, weiterer Beziehung schädlich.

Ich erwähne nur einer Thatsache: ihrer Beeinflussung der Lehrer, nicht blos in Betreff der Regulative und der Petitionen für Erhaltung derselben, sondern auch in conservativ-reactionärer Beziehung überhaupt.

Der Geistliche steht auf dem Boden der Vergangenheit, was sie geschaffen und ans Licht gebracht hat, ist das Höchste, ist der denkbar erhabenste Schatz in der edelsten, unübertreff-

lichsten Form, deren Erhaltung und Fortpflanzung höchste Aufgabe aller menschlichen Thätigkeit ist. Ihrer Natur nach haben sie eine conservative Neigung und Richtung. Ich will nicht ausführlich hervorheben, daß sie sich auch, wegen der absoluten Forderung der Zugehörigkeit zu ihrem Glauben, dem Absolutismus überhaupt, nicht blos dem geistlichen, sondern wegen der Verwandtschaft und der Anziehung des Gleichartigen auch dem weltlichen Absolutismus zuneigen, ich deute diese natürliche Thatsache nur an; aber sie erklärt, in Verbindung mit dem Uebrigen, ihre Geneigtheit, alle auf die Erhaltung des Bestehenden hinzielenden oder auch den Fortschritt hemmenden Maßregeln zu begünstigen. Die große Mehrzahl der gläubigen Geistlichkeit, der protestantischen wie der katholischen, ist daher in den Reihen der Conservativen und Reactionären zu finden. Deren Streben und Zwecke will aber die heutige Welt, die der Fortentwicklung aller Dinge und Zustände zugethan ist, nicht. Des Lehrerstands Beruf und Bestimmung ist es, die Jugend für die Gegenwart und Zukunft zu erziehen und deren Anforderungen entsprechend zu bilden. Die Einwirkung, die sie in Betreff dieser nothwendigen Richtung von Seiten ihrer Vorgesetzten erfahren und erdulden, ist darum nachtheilig und schädlich. Was in dieser Beziehung geschehen sollte, geschieht nicht, und was nicht geschehen sollte, geschieht. Der Mangel ist ein negativer und ein positiver zugleich.

6. Ich komme, um nicht zu weitläuftig zu werden — es ist in der That ein endloses, schmerzliches Kapitel — zur Hauptsache: die geistliche Beaufsichtigung und Leitung der Volksschule ist in jeder Beziehung ungenügend, weil die Geistlichen der Aufgabe nicht mehr gewachsen sind.

Ja, meine Herren, ich achte Ihre Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit, anerkenne Ihre Superiorität über unsern Standpunkt als Elementarlehrer, gönne Ihnen die hohe Achtung vor Ihrem Stand und Beruf, daß Sie in diesem Punkte keinem nachstehen u. s. w. u. s. w.: aber daß Sie auch heut zu Tage in der nothwendig geforderten Weise als Leiter und Führer der Lehrer,

welchen die Grundlegung der Volksbildung obliegt, fungiren könnten, das leugne ich. Es gab eine Zeit, wo man keinem andern Stande die Aufsicht über die Schullehrer oder handwerkelnden Meister anvertrauen konnte, eine Zeit, in welcher Genossen Ihres Standes — was unvergessen bleiben soll — sich wesentliche Verdienste um die Schule erwarben; aber jetzt ist es anders. Bedenken Sie doch: die Bildung, welche seit einem halben Jahrhundert die Lehrer in Staatsanstalten genießen, ob sie etwa noch mit den alten Schustern und Schneidern, Leinewebern und Hirten zu vergleichen sind — denken Sie daran, daß die Pädagogik, insonderheit die Volkspädagogik, zu einer selbstständigen Wissenschaft geworden ist — sehen Sie hin auf das alle tüchtigen Lehrer erfassende Streben nach Weiterbildung durch Lectüre und freie Conferenzen — hin auf das halbe Hundert von Schulblättern, die in Deutschland ausschließlich von Elementarlehrern geschrieben und von ihnen gehalten und gelesen werden — besuchen Sie eins der fortgeschrittenen Seminare, beachten Sie die Art des Unterrichts und die Leistungen der Lehrer in ihren Schulen, die den heutigen Anforderungen entsprechen, ob mit denselben etwa der traurige Zustand von Ehemals verglichen werden kann — endlich würdigen Sie die eigentliche Stärke der Lehrer, die — lächeln Sie nicht! — in der ausgearbeiteten Methode wurzelt: und dann, wenn Sie dieses Alles wahrgenommen, überdacht und gewürdigt haben, dann sprechen Sie unbefangen ein Urtheil darüber aus, ob Sie sich noch die Befähigung zutrauen, das heutige Volksschulwesen dirigiren und seine Lehrer leiten zu können!

Fragen Sie sich selbst, wenn es noch nöthig sein sollte, wie viel Zeit Sie dem Studium der Pädagogik gewidmet haben und noch widmen, wie viele von den 50 deutschen Schulblättern Sie halten und lesen, welche Rechenschaft Sie geben können über die Methoden aller Unterrichtsgegenstände, über die allgemeinen Gesetze jedes Unterrichts und die besonderen jedes Faches, über die psychologische Begründung des entwickelnd-erziehenden Unterrichts — und dann, dann fällen Sie Ihr Urtheil!

Als Hr. Flashar auf dem letzten Kirchentage in Brandenburg die fernere Befähigung seiner Collegen zur Schulinspection mit unwiderleglichen Gründen in Abrede gestellt hatte, gestand einer der anwesenden Brüder, daß er sich von der Wahrheit und Richtigkeit der vorgetragenen Behauptungen durch den längeren Besuch eines Seminars und dessen Schule überzeugt habe, und ein Mann, dessen Stimme die von Hunderten überwiegt, der Propst Nitzsch, gab dem Redner seine unbedingte volle Zustimmung zu erkennen.

Ich eile zum Schlusse — weiter unten werde ich noch das Nöthigste über die Methode sagen, auch über die theologische und theologisirende — ich habe nur noch auf das Resultat der vorgelegten Thatsachen hinzuweisen: die Geistlichen haben in Schulsachen ihre Autorität eingebüßt. Die Zeitbildung hat sie in dieser Beziehung überholt. Von dem Aufseher verlangt man aber, daß er für den Beaufsichtigten eine Autorität sei. Dieses ist nur möglich, wenn er die Sache am besten versteht. Ist dieses nicht der Fall, dann kann man zwar decretiren, reglementiren und ordonniren; aber Autorität, nämlich innere Anerkennung, kann man damit nicht schaffen. Die Zeit, in welcher man vor dem Baret und der Kaputze äußerlich und innerlich den Hut zog, ist um; heut zu Tage gilt nur der tüchtige Mensch etwas.

Ich breche ab, obgleich ich noch Manches auf dem Herzen habe. Die Geistlichen nennen die Schule, obgleich sich die Kirche von der Erhaltung der Schule längst emancipirt hat, die „Tochter der Kirche" und begründen dadurch ihr vermeintliches Anrecht auf ihre Leitung*). Wird einem bei der steten

---

*) Auf die Frage nach dem Ursprung der Schule ist hier nicht ausführlich einzugehen. Unstreitbar hat die Kirche Schulen gestiftet, Kirchenbehörden sie geleitet. Ebenso unleugbar ist es, daß Familien Schulen gegründet haben, und daß ihrer auch durch Privatpersonen entstanden sind, wird Niemand in Abrede sein. Kann man nach Diesem auf die Frage: wem gehört die Schule? eine entscheidende Antwort geben? Das Preußische Landrecht sagt: „die Schulen sind Veranstaltungen des Staats." Daß der Staat bei ihrer Errichtung und Organisation betheiligt ist, wird

Wiederholung dieser Ansicht, besonders von Seiten der Altrechtgläubigen und Frommen, nicht die Frage aufgedrängt, wie die Mutter für ihre Tochter gesorgt habe. Ja, meine Herren, das ist ein schmerzliches Kapitel. Hr. Flashar sagte in Brandenburg zu den versammelten Brüdern, daß die Antwort fehlen dürfte, wenn die Lehrer an die Geistlichen die Worte richten würden: „Wir sind hungrig gewesen, und Ihr habt uns nicht gespeiset — durstig, und Ihr habt uns nicht getränket u. s. w.“*). Der Erfurter Consistorialrath Biek widersprach zwar — Nitzsch aber drückte — wie gesagt — dem aufrichtigen Redner die Hand. Die allerdings etwas bittre Pille kam — was sehr gut war — nicht aus dem Munde eines „übergeschnappten Dorfpädagogen“, sondern aus dem eines Theologen.

Schluß: Gönnen Sie es, meine Herren, den Lehrern, daß dieselben fortgeschritten sind! Sträuben Sie sich nicht gegen die Abgebung Ihres Aufsichtsrechts, begünstigen Sie vielmehr den Wunsch aller fortgeschrittenen Lehrer! Verzichten Sie freiwillig auf die Fortdauer der Schulaufsicht, stellen Sie selbst diesen Antrag! Es ist ruhmvoller, freiwillig auf ein Besitzthum zu verzichten, als so lange zu warten, bis es verloren geht. Dann ist auf Dank nicht zu rechnen, und ich muß Ihnen ohnedies sagen: das Resultat ist unwiderruflich**), es liegt auf der Bahn unsrer Entwicklung, es steht in den Sternen geschrieben. Die Sache wird dadurch gewinnen und Sie werden nichts verlieren. Im Gegentheil: denen, welchen die Schulaufsicht eine Last war, und die daher nichts Fruchtbringendes schafften, wird

---

Niemand bestreiten; Niemand wird aber auch behaupten, daß sie dem Staate so angehören wie seine Domänen. Die Familien und Gemeinden werden doch wohl ein Wort und mehr als ein Wort mitzusprechen haben. Was werden die Leser zu dem Satze sagen: die Volksschulen sind Veranstaltungen der Schulsocietäten oder Schulgenossenschaften unter der Oberaufsicht des Staats? —

*) Die Verhandlungen des zwölften deutschen evangel. Kirchentages 2c., Berlin 1862, S. 56.

**) „Das endliche Resultat des Kampfes kann nicht zweifelhaft sein.“ Schulrath K. Schmidt.

diese Last abgenommen, und denen sie eine Lust war, denen verbleibt eine freundliche Verbindung mit dem Lehrer und der Schule. Sind Geistliche und Lehrer nicht mehr an einander gekettet, dann wird sich ein gegenseitig förderndes Verhältniß leicht gestalten. Und die Lehrer, denen ja überhaupt eine so schwere Last auf den Schultern ruht, müßten ihre eigenen Feinde sein, wenn sie die freie Unterstützung in ihrem mühseligen Berufe von Seiten eines wohlgesinnten, einflußreichen Mannes nicht dankbar anerkennen, sondern zurückweisen wollten.

Gönnen Sie, geehrte Herren, den Lehrern die Beaufsichtigung der Schule und die Leitung des Schulwesens durch Männer vom Fache! —

Ob sie (die Lehrer) eine größere Selbstständigkeit und damit eine wenig mehr Anerkennung, ein bischen mehr Ehre verdienen? Darauf diene zur Antwort die Aufforderung: man nenne einen Stand in der Welt, der sich aus höherem, reinerem Interesse als der Lehrerstand seinem Berufe widmet! — wer das vermag, der werfe einen Stein auf ihn, und versage ihm, nach wie vor, in schnöder Gesinnung die wohlverdiente Anerkennung. Man nenne die unreinen (egoistischen) Motive, welche den Jüngling in dieses Amt treiben, den Mann darin festhalten können und mögen! Wie heißen sie?

Nicht Neuerungssucht, nicht Abneigung gegen Unterordnung, nicht Feindschaft gegen Kirche und Religion oder andre unedle egoistische Motive drängen nun seit beinahe einem Seculum gerade den Besten diesen lebhaften Wunsch auf, sie wollen nichts Anderes, als unter einem Führer und Leiter ihres Faches und Amtes, unter einem Manne stehen, der sie in ihrer Thätigkeit zu fördern den Beruf und die Fähigkeit besitzt — nichts mehr und nichts weniger verlangen die nach der verrufenen, schrecklichen „Emancipation" seufzenden Lehrer. Der von ihnen so heiß ersehnte sachkundige Führer wird sie — das kann doch Keinem verborgen sein — mit schärferem Auge ansehen, als es unter dem Krummstabe der Fall war, er wird sie in scharfe Controle nehmen: das wissen sie, ja das wollen sie. Ob das Motive unedler Art sind — darüber urtheile,

wer frei von Leidenschaft ist! Die Lehrer erwarten von dem die Schulen eines oder zweier Kreise leitenden Inspector, der mit keinem zweiten Amte belastet sein darf: daß er sie in ihren Schulen besuche — sie auf alle Mängel und Fehler aufmerksam mache — ihnen praktisch zeige, wie sie es besser zu machen, gründlicher zu lehren, nachhaltiger auf die Herzen der Kinder, eindringlicher auf die Eltern zu wirken vermögen — sie in Conferenzen versammle und ihre Fortbildung durch gegenseitige Förderung, pädagogische Schriften u. s. w. in die Hand nehme — sich als ihren Collegen und Mitarbeiter an schwerem Werke fühle — kurz alles das wolle und thue, was die Volkschul- und Erziehungswesen zu fördern im Stande ist. Hr. Dr. Karl Schmidt, jetzt Herzogl. Schulrath in Gotha, bezeichnet in seiner neuesten, sehr lesenswerthen Schrift: „Die Reform der Lehrerseminare und der Volksschule", Cöthen 1863, S. 139 die Aufgabe der „Bezirks-Inspection" so: „Sie hat die Aufsicht über die Schule in ihren innern Beziehungen, über Erziehung und Unterricht zu führen und die Verbindung zwischen Schule, Lehrer und Oberschulbehörde zu vermitteln. Die Kreisschulinsprection muß ein vom Staate gewählter und zwar derjenige Mann des Kreises führen, der in ihm theoretisch und practisch am Tüchtigsten pädagogisch durchgebildet ist; denn der Kreisschulinspector hat die Schulen seines Kreises gründlich zu prüfen, nach Befund dem Lehrer Winke und Belehrungen zu geben, sowie im Verein mit dem Ortsschulvorstande Alles anzuordnen, was Unterricht und Zucht in der Schule fördern kann."*).

*) Der bis jetzt erschienene vollständigste Plan einer Schulorganisation rührt von Dörpfeld her (Evangelisches Schulblatt, 6. Band, Heft 3. 4). Wir setzen aus demselben einige der dem Kreisschulinspector vorgeschriebenen Obliegenheiten her:

1) „Er hat alle zwei Monate eine amtliche Conferenz mit den Lehrern des Kreises abzuhalten;
2) Anleitung zu geben, daß auch kleinere freie Conferenzen zur Förderung der beruflichen und allgemeinen Bildung der Lehrer errichtet werden;
3) aus der Mitte der amtlichen Conferenz eine Commission ernennen zu

Nach diesen Zeilen ist das Herzogthum Gotha von der Regierung mit Genehmigung der Landesvertretung anno 1863 in 5 Districte getheilt worden, und die Ernennung der Districts-Schulinspectoren steht bevor oder ist bereits erfolgt*). Dieser Vorgang wird die Runde durch alle deutschen Lande machen, der Ruf nach „Emancipation" und der Schrecken vor ihr damit sein Ende erreichen**).

Ich gehe nun zu einer Darstellung der in dem bildenden Unterricht zu befolgenden Methoden oder, da sie im Wesentlichen nur eine ist, der Methode, über. Wenn ich dabei etwas ausführlicher werde, als es der eigentliche, nächste, in vorstehendem Zusammenhange angegebene Zweck erfordert, so mag die Bestimmung des „Jahrbuchs" dieses entschuldigen. —

A. Die Elementargegenstände.

1. Das Lesen und Schreiben.

Ich setze voraus, daß der Leser mit mir die sogenannte Schreib-Lesemethode für die natürlichste, bildendste hält, ich rede daher nur von ihr.

Der Anfang wird mit dem dem Schüler Bekannten, mit einem Satze gemacht. Er zerfällt in Wörter, die Wörter in Laute, man geht von dem Ganzen zu den Theilen über, bis

---

lassen, deren besondere Aufgabe es ist, nach den Lehrwegen und Lehrmitteln, die in andern Gegenden im Gebrauch sind, oder in bewährten pädagogischen Zeitschriften empfohlen werden, sich umzusehen, sie zu prüfen und in der Conferenz darüber Bericht zu erstatten."

*) Wenn ich recht berichtet bin, sollen drei Districts-Inspectoren, um sie vor der Gefahr büreaukratischer Verwaltung ihrer Aemter zu schützen, einen Theil ihrer bisherigen praktischen Schulthätigkeit fortsetzen — eine sehr weise Maßregel.

**) Ist die Sache zum fait accompli geworden, dann wird man nicht mehr begreifen, wie es möglich war, darüber so lange zu streiten, sich dagegen so lange zu sträuben; man kann dann in einer Hinsicht sagen: tantae molis erat, romanam condere gentem, in einer anderen: tant de bruit pour une ommelette! —

zu den einfachsten, nicht weiter zu zergliedernden, nicht weiter aufzulösenden Elementen, welches die Laute sind. Der Lehrer zergliedert in Gemeinschaft mit der Thätigkeit der Schüler, er analysirt, die Methode ist die analytische.

Mit der Bezeichnung der Laute durch die Druckschrift wird die Bezeichnung derselben durch die Schreibschrift verbunden, die Form beider wird genau betrachtet, beschrieben und mit einander verglichen, demnächst die Form der Schreibbuchstaben eingeübt. Vergleichung, mündliche Beschreibung, Nachbildung, Uebung des Auges, der Zunge und der Hand.

Hierauf folgt die Zusammenfügung der Buchstaben zur Darstellung von Worten und Sätzen. Die Arbeit geschieht durch Verbindung, Combination, das Verfahren ist combinirender Art.

Die Elementarlehrer haben solche Verbindung der Elemente Synthesis, synthetische Methode, genannt. Es mag dabei bleiben. In der Wissenschaft nannten die Alten und nennen die Gelehrten*) die logische Ableitung untergeordneter Sätze aus Obersätzen (Principien) Synthesis, synthetisches Verfahren durch Deduction. Diesen Unterschied muß man sich merken. Von dem Deduciren wird weiter unten die Rede sein.

Nach dem angegebenen Sprachgebrauch der Elementarlehrer ist die beschriebene Lesemethode analytisch-synthetisches Verfahren.

2. Das Rechnen und die Geometrie.

Man beginnt mit der Eins, dem Einer und setzt sie zu-

*) „Richtet sich das Denken nach einem Princip, so ist sein leitender Gesichtspunkt ein Grundsatz; richtet es sich auf ein zu erreichendes Ziel, so ist sein leitender Gesichtspunkt eine Aufgabe. Grundsätze verlangen Folgesätze, Aufgaben verlangen Lösungen. Dort frage ich: was folgt aus den Grundsätzen? Hier: wie löse ich die Aufgabe? In beiden Fällen muß folgerichtig und methodisch gedacht werden. Die erste Methode möge die der Folgerungen, die andere die der Auflösungen heißen; jene ist die synthetische, diese die analytische Methode. Denn jeder Folgesatz ist eine Synthese, jede Auflösung eine Analyse." Kuno Fischer, Baco von Verulam. Leipzig 1856, S. 38.

sammen, 1 und 1 zu einer Einheit verbunden = 2, zwei und eins = 3 u. s. w. Combination.

Dann umgekehrt: Auflösung = Analysis.

Synthetisch-analytisches Verfahren.

Vergleichung der Zahlen nach ihrer Quantität von Mehr und Weniger in Bezug auf die Menge der Einheiten und des Wie-vielfachen, nach den sogenannten 4 Species: Addition, Subtraction, Multiplication und Division.

Aus bekannten oder gegebenen Zahlen werden andere Zahlen abgeleitet, erschlossen, deducirt.

Sowohl in der reinen Zahlenlehre, wie in ihrer Anwendung, dem praktischen Rechnen.

Aus Beispielen entwickelt und erkennt der Schüler das gesetzmäßige Verfahren für gleichartige Fälle, die Regel.

Der Fortschritt geschieht von der Anschauung des Einzelnen aus, wird durch Schluß fortgesetzt und gelangt in Erkenntniß des Gesetzmäßigen zur Regel des Verfahrens. Der Gang ist anschaulich-rationell.

Der Regel unterordnet (subsumirt) man dann den einzelnen Fall.

Die Regel voranstellen, sie mittheilen und anwenden lassen, ohne daß sie verstandesmäßig, selbstständig und selbstbewußt gefunden worden — nach der Methode der alten Lehrer (der theologisirenden) — ist verstandlose, irrationelle, rein mechanische Abrichtung.

Das ganze Verfahren der heutigen Zeit in der reinen wie in der angewandten Zahlenlehre (dem praktischen Rechnen) ist rationell, rationelle Methode. Die Anwendung derselben führt durch Uebung zur Fertigkeit, zur mechanischen Fertigkeit, in welche die rationelle Methode ausläuft*). Der

*) Ich benutze diese Gelegenheit, um auf eine Schrift hinzuweisen, aus welcher der Rechenlehrer viel lernen kann, indem sie von einem Manne herrührt, der sich in seinen Gegenstand vertieft hat:

Rechenstudien, oder allgemein methodische Belehrungen, Grundsätze und Regeln aus dem Gebiete des elementarischen Rechnens, namentlich

Fortgang von einzelnen Fällen zur allgemeinen Regel heißt Induciren, der Fortschritt von der Regel zum einzelnen Fall Deduciren. Die Herrschaft führt die Induction. —

Schreitet man vom Einfachen (Einfachsten, der einfachsten Vorstellung) zum Zusammengesetzten fort, so geschieht das entweder durch Verbindung verschiedener Elemente (z. B. in der Chemie: Sauerstoff + Wasserstoff — Sauerstoff + Wasserstoff + Stickstoff 2c.) oder man bildet durch die Beziehung verschiedener Vorstellungen auf einander neue Erzeugnisse, namentlich in der Geometrie durch Bewegung einer geraden Linie den Winkel — in beiden Fällen ist das Verfahren ein combinatorisches und zugleich ein genetisches, ein combinatorisch-genetisches und, da man dadurch Neues erzeugt, ein heuristisches. Die Methode, welche in der zu entwickelnden Geometrie gehandhabt wird, verdient vorzugsweise den Namen der genetisch-heuristischen. Sie ist, da sie die oben angegebenen Merkmale der inductiven an sich trägt, ein Zweig derselben.

3. Das Singen.

Das Erste ist Gehör- und Stimmbildung.

Der Lehrer singt und spielt den Schülern einfache Lieder vor, die Schüler singen nach. Nachahmung! Genaues Vor- und Nachsprechen geht vorher.

Die Melodie wird durch Noten sichtbar gemacht, sie wird nach den Noten gesungen, diese in herkömmlicher Weise benannt.

Mündliche und schriftliche Uebungen wechseln. Die in den Melodien zu einer Einheit verbundenen Momente werden aufgesucht, zur Auffassung und zum Verständniß gebracht: das melodische, rhythmische und dynamische Moment oder Element. Zergliederung und Verbindung folgen, der Erfolg hängt von der Genauigkeit und Strenge der Uebungen ab. Das Gesammtverfahren ist analytisch-synthetischer Natur, die

---

der Volksschule. Eine Ergänzung zu jeder Rechen-Anweisung. Von L. Sobolewsky, Seminar-Oberlehrer in Steinau. Glogau 1862, Flemming. (248 S.)

Nachahmung in accentvollem Sprechen und reinem Singen (Imitation) spielt dabei eine große Rolle. Das Singen ist mehr Gefühls- als Verstandessprache, fällt hauptsächlich in das Gebiet der ästhetischen Bildung.

4. Das Zeichnen.

Das Schönschreiben (die Kalligraphie) bildet den Sinn und Geschmack für schöne Formen. Mehr noch das Zeichnen, die correcte und gefällige Darstellung räumlicher Gegenstände.

Die Vorübungen bestehen in Strichbildungen mit Bleifedern und schreiten zu Verbindungen mathematischer Figuren fort, gehen endlich über in Darstellungen von Körpern, anorganischen und organischen, Thieren und Menschen, Gruppen und Landschaften. Die Methode ist Combinatorik; außer den Uebungen des Auges und der Hand ist Entwicklung des Sinnes und Gefühls für gefällige, schöne Formen die Hauptsache. Das Rationelle tritt in dem elementaren Zeichenunterricht in den Hintergrund.

4. Der Sprachunterricht (in der Muttersprache).

Lesen und Schreiben ist der erste elementare Theil desselben.

Zu ihm tritt das Sprechen und Schreiben der Gedanken und die rationelle Kenntniß der Sprache, ihrer Gesetze und Regeln (das Grammatikalische).

Das wohlklingende accentvolle Sprechen (in allem Unterricht zu erstreben) ist wesentlich Imitation, wird wesentlich nicht gelernt und gelehrt durch Regeln, sondern durch Hören und Thun. Doch ist auch Rationelles darin, auf welches aufmerksam gemacht wird, und der Lehrer muß mit den Gesetzen und Regeln, nicht blos mit der Logik der Sprache, sondern auch mit der Rhythmik, Dynamik und Melodik der Sprache bekannt sein.*)

Das gesetzmäßige, orthographisch- und stylistisch-richtige Schreiben eigener Gedanken ist Product der Gesammtbil-

*) Daß das weder eine überspannte Forderung, noch eine Hexerei ist, zeigt der dritte Theil meines „Prakt. Lehrganges für den Unterricht in der deutschen Sprache. Gütersloh, 4. Aufl." —

dung, wird erlangt durch Kenntnisse, Nachdenken, Nachahmung und Uebung. Das Bewußtsein des Richtigen wird erstrebt durch grammatische Kenntnisse und Uebungen.

Da die Gesammtbildung des Schülers das Maß der Fertigkeit in mündlicher und schriftlicher Darstellung bezeichnet, so giebt es darin unzählige individuelle Stufen, ein letztes Ziel läßt sich darüber nicht festsetzen.

Die Gesammtmethode ist ihrer Natur nach sehr zusammengesetzt: Anhörung, Anschauung, Betrachtung und Zergliederung des Mustergültigen, Nachahmung desselben, freie Darstellung des Eigenen, Kenntniß des Gesetzmäßigen. Die Methode ist zusammengesetzt aus Analysis und Synthesis, erweckt Gefühl und Verstand, nimmt Einsicht und Uebung in Anspruch, berücksichtigt individuellen Standpunkt und persönliche Begabung, ist daher das Gesammtproduct der pädagogisch-didaktischen Bildung des Lehrers. Virtuose Ausübung desselben bekundet den Meister*). —

B. Die Realgegenstände.

Die Naturkunde ist wie alles Wissen äußerer, sinnlicher Dinge zunächst ein Gegenstand der Erfahrung (Empirie) durch die Sinne des Menschen. Man lernt sie kennen durch Anschauung und Betrachtung; dann, insofern sich etwas an ihnen verändert, durch Beobachtung, und, indem man Veränderungen mit ihnen vornimmt, durch Experiment. Wissenschaften dieser Art sind zunächst empirische Wissenschaften.

Man will und muß die äußeren Dinge — wegen ihrer Mannigfaltigkeit — nach ihrer Aehnlichkeit und Unähnlichkeit zusammenstellen und gruppiren. Dieses ist — auf der Basis der Anschauung — eine Sache des Verstandes. Die Naturwissenschaften sind daher empirisch-rationelle Wissenschaften, die Unterrichtsmethode ist die empirisch-rationale.

*) Wer in diesen Gegenstand tief eingeführt werden will, verschaffe sich das betr. Werk von Otto in Mühlhausen, 6. Aufl.

1. Naturgeschichte.

Durch Zusammenstellung der gleichartigen Dinge gelangt man zu den sogenannten drei Naturreichen: Mineral-, Pflanzen-, Thierreich, und in jedem derselben, immer durch Gruppirung des Gleichartigen, zu den Begriffen: Art (species), Gattung (genus), Familie und Reich. Der folgende Begriff ist umfassender, allgemeiner, höher, als der vorhergehende. Durch Absehen oder Abstreifen von Merkmalen werden die höheren erzeugt; durch Abstraction. Der Fortschritt geschieht also von den Individuen, Einzeldingen, aus zu dem nächsten Begriff höher und höher hinauf, von dem Einzelnen zum Allgemeinen, von dem Concreten zum Abstracten, von dem Zusammengesetzten zum Einfachen, von Unten nach Oben (wie man es nennt, indem man zuletzt, wie auf einer Höhe, die Menge der Dinge übersieht). Diese geistige Thätigkeit heißt Induction, die Methode ist die inductive (inducere heißt hinein- oder hinauf-, deducere hinabführen, ableiten.)

Hat man die Spitze der abstrahirenden Thätigkeit, den allgemeinsten Begriff, erreicht, so kann man von ihm aus die übrigen zusammenstellen, ihm unterordnen, den nächst-allgemeinen zuerst, dann den nächstfolgenden, immer durch Zufügung neuer Merkmale, bis hinab zu dem den Einzeldingen nächsten Begriff.

So erhält man das System, die Zusammenstellung ist eine systematische. Dieser Vorgang von dem Allgemeinen zum Besonderen, von dem Abstracten zum Concreten, von dem Einheitlichen zu dem Mannigfaltigen, von dem Einfachen zu dem Zusammengesetzten, von Oben nach Unten heißt Deduction; die Unterrichtsmethode, die sie vorführt, ist die deducirende.

Induction und Deduction sind demnach Gegensätze, so wie inducirende und deducirende Methode.

Die inducirende ist der Weg durch Anschauung, Erfahrung und, wenn es sein kann, Experiment, ist der Weg, auf welchem die Menschheit zu Kenntnissen gelangt ist, ist der natürliche Weg des Lernens durch Erfahrung und Verstandes-

gebrauch, ist daher die dem elementaren Unterricht vorgeschriebenen Methode, die Elementarmethode.

Man kann (und wie oft und lange hat man es gethan!) auch die deductive Methode anwenden, d. h. mit dem allgemeinsten Begriffe beginnen, das System dem Schüler mittheilen und, wenn man das Mögliche thun will, die gegebenen Begriffe durch einzelne Beispiele erläutern. Diese Verfahrungsweise ist zwar die kürzere, aber die nicht-naturgemäße, die weniger bildende. Statt, wie auf dem inductiven Wege, immer selbstthätig zu sein und den Fortschritt stets mit hellem Bewußtsein zu begleiten, muß der Schüler auf dem deductiven Wege annehmen, im engern, schlechten Sinne des Wortes lernen, Gegebenes sich einprägen. Beide Methoden werden wir nachher in ihrem Unterschiede und relativen Werthe noch näher kennen lernen.

2. Die Naturlehre (Physik).

In der Naturlehre hat man es mit den Naturerscheinungen zu thun; diese sind die Thatsachen, also zuerst aufzufassen. Anschauung und Beobachtung und dadurch Erfahrung; demnächst, indem man Erscheinungen und Thatsachen absichtlich herbeiführt und die Naturkräfte veranlaßt, sich zu äußern, erhöhte Erfahrung durch sogenannte Versuche (Experimente). Man bemerkt, daß unter denselben Umständen, den gleichen Bedingungen dieselben Erscheinungen in derselben Ordnung erfolgen, man erkennt den gleichmäßigen Verlauf, gelangt zur Vorstellung des Regelrechten, kommt auf die Begriffe von Wirkung und Ursache, Stoff und Kraft, und ermittelt, von der Beobachtung des Thatsächlichen ausgehend, durch Verstandesgebrauch den gesetzlichen Verlauf einer Erscheinung, das Gesetz derselben. Der Gang ist der empirisch-rationale, die Methode die inductive.

Noch unnatürlicher als in der Naturbeschreibung wäre hier das deductive Verfahren. Was ohne Erfahrung, Beobachtung und Experiment nicht gefunden und ermittelt worden ist, muß

man auch ohne diese Thätigkeiten nicht kennen lernen und nicht kennen lehren.

In der Astronomie (der Physik des Himmels) ist der Gang besonders deutlich. Jahrtausende lang hing der Mensch an den sinnlichen Erscheinungen und hielt sie für die Wahrheit, d. h. er glaubte, daß sich das so ereigne, wie er es sah, z. B. die tägliche Bewegung des Himmels um die Erde. Viele Jahrhunderte verflossen, ehe der Mensch durch den Gebrauch seines Verstandes darauf kam, daß es nicht also sei, er erhob sich über die Erfahrung, drang vom Schein zum Sein, er ermittelte den regelrechten Gang, den gesetzlichen Verlauf. Und wieder verflossen viele Jahrhunderte, bevor der Mensch die Ursachen der Wirkungen entdeckte oder vielmehr erdachte und den zwei Theilen der Astronomie, der des Scheins und der des Gesetzes, die physische hinzuzufügen und überzuordnen im Stande war.

Nun konnte man den umgekehrten Gang einschlagen, von der ermittelten höchsten Ursache als wirkenden Kraft ausgehen, aus ihr das Gesetz bestimmter Erscheinungen entwickeln, bis zur sinnlichen Thatsache hinabsteigen und so, deducirend, das wissenschaftliche System von oben herab aufbauen. Das ist der Gang der sogenannten wissenschaftlichen Construction, nicht der naturgemäße Gang des Unterrichts, der sich der inductiven (aufbauenden) Methode zu bedienen hat. Der erste Weg ist zwar kürzer, aber künstlich und weniger bildend. Die Astronomie ist als angewandte Mathematik eine vollendete, vollkommne Wissenschaft. Sie verkündigt durch wissenschaftliche Forschung Jahrhunderte voraus die Erscheinungen, deren Eintritt den Vorausverkündigungen entspricht. Das Resultat der Deduction stimmt also hier mit der Anwendung des inductiven Verfahrens vollkommen überein, und das eben ist das Kriterium einer vollendeten Wissenschaft. In den übrigen Zweigen der Naturkunde sind wir so weit nicht; voraussichtlich werden noch Jahrtausende vergehen, bevor ihre Aufstellung solche Vollendung erreicht.

3. Die Geographie.

Man hat sie eine associirende (collective) Wissenschaft genannt, es würde danach Begriff und Wesen einer associirenden Methode aufzustellen sein. Dies ist, so viel mir bekannt, noch nicht geschehen — erscheint auch als überflüssig, weil die jeder Art von Wissen, das in der Erdbeschreibung vorkommt, zukommende (von andersher bekannte und festgestellte) Methode anzuwenden ist. Richtig ist es aber, daß in der Geographie eine fast unendliche Menge verschiedenartiger, zu einer realen und zugleich zu einer idealen Einheit zu verbindender Kenntnisse vorkommt. Dieses ist die Aufgabe auf der Höhe wissenschaftlicher Erkenntniß. Wir haben es hier mit der Elementarmethode zu thun.

Als Vorbereitung dazu oder als erste Stufe wird von den Lehrern die sogenannte Heimathskunde aufgestellt; mit Recht, damit die Schüler wesentliche Grundbegriffe anschaulich erkennen. Von da kann man in concentrischen Kreisen weiter schreiten, deren Radien sehr verschiedene Dimensionen annehmen können (theilweise bedingt durch die Natur des Landes); nach meiner Ansicht aber schreitet man von dem Boden heimathlicher Betrachtung direct zum Erdball fort, weil er ein Totalbild gewährt und durch einen künstlichen Globus direct anschaulich dargestellt werden kann. Dessen Betrachtung ist eine mathematische, die Oberfläche ist mit mathematischen Linien bedeckt, deren Namen und äußere Bedeutung mittheilend gelehrt wird. Ihre eigentliche Bestimmung wird erst auf der oberen Stufe erkannt, auf welcher das Verhältniß der Erde zur Sonne und dem Sternenhimmel darzustellen ist. Einer weiteren Auseinandersetzung bedarf der Gegenstand hier nicht. Wer verständig ist, wird an die Topik der Erdoberfläche die physische oder physikalische, an diese die politische und an sie die mathematische oder astronomische Geographie anreihen, was in Betreff der Vertheilung in sehr verschiedener Weise geschehen kann. Einen eigentlichen Namen für die Methode des Unterrichts wüßte ich nicht anzugeben, man könnte sie etwa

als geographische bezeichnen, womit aber freilich wenig genug oder vielmehr nichts gesagt wäre.

Etwas anders — um davon, etwa für den Lehrer, noch ein Wort zu sagen — und höher steht die Aufgabe der Wissenschaft. In ihr will man nicht nur das Thatsächliche, sondern auch die Geschichte desselben und die Grundgesetze und Ursachen desselben erkennen. Der gelehrte Geograph erhebt sich mit dieser Aufgabe auf den cosmischen Standpunkt und deducirt von der Annahme (Hypothese) eines Urstoffs die Entstehung der Weltkörper, speciell des Erdkörpers, und entwickelt, durch geologische Forschungen unterstützt, die Art der Bildung der Erde, wenigstens ihrer Rinde und Oberfläche. Ueber Hypothesen (Wahrscheinlichkeiten) kommt man dabei nicht hinaus. Wie sehr man sich dabei durch falsche Voraussetzungen und die Macht der Phantasie verhauen kann, hat der große Werner durch sein System des Neptunismus gezeigt, indem er die Erdrinde, ihre Gebirge und Schichten durch Niederschläge aus dem Wasser bilden ließ. Viel sicherer ist die praktische Erforschung der Erdrinde und die Schlüsse aus diesen Thatsachen, also auch hier die Anwendung der Induction.

In der anthropologischen und ethnographischen Geographie ist man noch weniger weit vorgeschritten. Eine Construction (Deduction) der Natur einer Völkerschaft oder einer Race ist noch Niemand vollständig gelungen. Zwar weiß man, daß als Hauptfactoren dieses Problems das Klima, die Bodenbeschaffenheit, die Umgebung des Landes und die sämmtlichen übrigen Natureinflüsse zu betrachten, und daß auch anerkennenswerthe Versuche gemacht worden sind, aus ihnen die Beschäftigung, den Grad des Wohlstandes, von dem so viel abhängt, die Civilisation und Cultur des betreffenden Volkes abzuleiten; aber es blieb viel Anomales dabei. So viel steht fest: es ging und geht Alles natürlich zu, kein Grund zur Annahme übernatürlicher Einwirkung ist vorhanden, noch mehr als der einzelne Mensch ist ein Volk ein Product seiner Lage (incl. seiner Geschichte), und es walten in der gesammten Natur wie in der Menschenwelt ganz bestimmte Gesetze und Prin-

cipien, deren vollständige Erforschung bis jetzt noch nicht gelungen ist. Die politische Arithmetik oder die Statistik liefert dazu die merkwürdigsten Belege in bestimmten Zahlverhältnissen, z. B. in Feststellung des Verhältnisses der männlichen und weiblichen Geburten (17:16), ja sogar zur höchsten Verwunderung, da die Handlungen der Menschen doch der individuellen Freiheit zu entstammen scheinen,*) in Angabe des Verhältnisses der Verbrechen (des Selbstmords z. B.) in einzelnen Städten und Ländern. So gefaßt ist die Geographie eine Wissenschaft von unendlich reichem Inhalt und Umfang — sie erwartet daher, trotz der umfassenden Forschungen und Leistungen Karl Ritter's, erst ihren Vollender, wenn auch vorerst nur die Grundlegung unwandelbar gesetzlicher Bestimmungen und fester Principien.

4. Die Geschichte.

Die Geschichte ist Darstellung der Begebenheiten des gesammten Menschengeschlechts und der einzelnen Nationen. Ihre Kenntniß erlangt man durch Mittheilung, mündlich und schriftlich, es herrscht also hier die Methode der Mittheilung (das Acroama, der mittheilende Vortrag) vor. Zwar haben einzelne Männer den Versuch speculativer Entwicklung aus angenommenen Principien gemacht, dieselben sind aber stets kläglich ausgefallen. Schien es auch, als wenn sie bis zu be-

*) Kennt man das Temperament, die Leidenschaften, kurz den Charakter eines Menschen, so läßt sich dessen Handlungsweise in bestimmter Situation mit Sicherheit voraussagen. A. läßt sich hinreißen, indem er sich vergißt, er ist ein heitrer Gesellschafter, er liebt den Trunk oder den Trank, heute Abend besucht er eine Hochzeit — was folgt daraus für seinen Zustand in der Mitternachtsstunde? Das zu prognosticiren, dazu gehört keine Prophetengabe. — Der tiefe Denker Franz Baco von Verulam betrachtete die Individualität des Menschen als ein Product von Natur und Geschichte, durchgängig bestimmt durch natürliche und geschichtliche Einflüsse, durch innere Anlagen und äußere Einwirkungen. Genau so hat auch Shakespeare den Menschen und sein Schicksal verstanden; er faßte den Charakter als ein Product dieses Naturells und dieser geschichtlichen Stellung und das Schicksal als das Product dieses Charakters. K. Fischer a. a. O. S. 104.

stimmten und bekannten Thatsachen fort deducirten, so lag diesem Schein die (bewußte oder unbewußte) Täuschung zu Grunde, daß sie vorher, vor der Speculation, wußten, was herauszubringen war. Bewußte oder unbewußte Induction ging der sehr wohl bewußten Deduction vorher. Die Geschichte läßt sich nicht a priori construiren, sie beruht und besteht in gegebenen Thatsachen, deren Auffassung also immer das Erste ist. Zwar ist der Eintritt derselben, gerade ebenso sicher und streng wie die Naturerscheinungen, von allgemeinen Gesetzen abhängig, es geht auch im Menschen- und Völkerleben Alles natürlich zu; aber diese Gesetze sind dem Menschen nicht von vornherein bekannt, sondern müssen aus den Thatsachen entwickelt werden, die inductive Methode tritt also hier ein. Das erfahrungsmäßige, empirische Abbild der Welt im Geiste ist die Weltgeschichte, das rationelle Abbild derselben ist die Wissenschaft. In der Erkenntniß und Aufstellung der geschichtlichen Weltgesetze stehen wir erst am Anfange; so viel aber steht fest: wessen Geschichtsstudium nicht dahin führt, gar nicht darauf gerichtet ist, der kann vieles geschichtliche Material in seinem Kopfe anhäufen, zu seiner Bildung trägt das aber sehr wenig bei. Auf Personen dieser Art paßt das Hegel'sche Wort: die Geschichte lehrt, daß man aus ihr nichts lernt. (Ich werde nachher einige Ergebnisse geschichtlich-rationeller Betrachtung beispielsweise anführen.) Der geschichtliche Elementarunterricht hat es nur mit den Elementen zu thun; in ihnen herrscht die Biographie vor. —

C. Die Religion (der religiös-sittliche Unterricht).

Die religiöse Erkenntniß hat einen geschichtlichen Verlauf genommen, sie wird daher, insonderheit auf der unteren Stufe, der Geschichte entnommen, bei uns der biblischen Geschichte. An sie, an das Thatsächliche, knüpft sich die Entwicklung des religiösen und sittlichen Inhalts, der, mit Anknüpfung an das Bewußtsein des Schülers, an die in ihm bereits vorhandenen Gefühle und Gedanken, ihm zum klaren Be-

wußtsein gebracht und zur Erweckung des Willens benutzt wird. In dieser doppelten Hinsicht, sowohl in Betreff der Benutzung der Geschichte als auch in psychologischer Hinsicht, herrscht die Methode vor, die wir bisher als die inductive erkannt haben. Weit entfernt also, daß der Religionsunterricht wesentlichst von Seiten des Lehrers in Mittheilung, von Seiten des Lernenden oder Zubelehrenden oder Zuunterweisenden in mehr oder weniger passivem Empfangen besteht, ist vielmehr die entwickelnde Methode vorherrschend und die Unterweisung bestimmend.

Das directe Gegentheil von ihr ist die Methode der Theologie, die theologische oder theologisirende Methode. Der Vergleichung wegen setzen wir deren Momente hierher.

Sie geht von bestimmten (meist unbeweisbaren und darum unbewiesenen) Voraussetzungen, Annahmen, Glaubenssätzen, Dogmen, von der Offenbarung aus, an deren Inhalt zu zweifeln für gottlos erklärt, und der daher unbedingt als wahr anzunehmen für Pflicht erklärt wird. Die katholische Kirche verbietet direct deren Untersuchung, die protestantische läßt sie zu, verlangt aber die Uebereinstimmung der „Prüfung" mit dem statutarisch festgesetzten Glaubensinhalt.

Nach dieser Forderung besteht also der Gebrauch der intellectuellen Kräfte, des Verstandes aus der Vernunft, nicht in freier, voraussetzungsloser Untersuchung, sondern in der Ableitung aus gegebenen Vorder- und Obersätzen nach dem Recept der formalen Logik, d. h. die Methode ist die deducirende, die wir in keinem der bisher betrachteten Fälle als die geistigbildende (elementare) erkannt haben. —

Klar steht nach dieser kurzen Darstellung der Gegensatz der zwei Hauptmethoden in Wissenschaft und Unterricht vor unsern Augen, der deductiven und inductiven. Um den Gegensatz beider ganz anschaulich zu machen, brauchen wir nur die Charaktere derselben zusammen zu stellen, um dadurch die Sache in das hellste Licht zu stellen.

Die Momente der einen sind die umgekehrten der andern. Die deducirende Methode ist die sogenannte wissenschaftliche, die inducirende ist die Elementarmethode, in

doppeltem Sinne: sie entspricht der Behandlung der Grundbestandtheile (der Elemente) der Wissenszweige, und sie entspricht der Grundentwicklung der geistigen Vermögen (der Elemente des Geistes). In dieser doppelten Beziehung heißt diese Methode auch die entwickelnde. Bei diesem Namen kann der Elementarlehrer, da das Wort „inductiv" ein fremdes ist, stehen bleiben. Wird er dann nach ihrer Wesenheit gefragt, so lautet die Antwort: die inductive.

Die deducirende (theologische) Methode:

1. geht von angenommenen Sätzen aus;
2. die Theorie geht den Thatsachen vorher;
3. beginnt mit dem Idealen;
4. von den Ideen zum Sinnlichen;
5. {argumentirt aus Principien; vom Axiom zum Experiment;}
6. {vom Abstracten zum Concreten; von Begriffen zu Anschauungen;}
7. {vom Allgemeinen zum Besonderen; von den umfangreichsten Vorstellungen zu den umfangärmsten (inhaltreichsten)}
8. vom Großen zum Kleinen;
9. vom (geistig) Entfernten zum Nahen;
10. von Oben nach Unten;
11. von der Einheit zu Mannigfaltigkeit;
12. {stellt ein oberstes, letztes, höchstes Ziel zu Anfang auf; Spinnengewebe;}
13. {der Schöpfer — die Welt; natura naturans — natura naturata;}
14. verfährt kühn, oft tollkühn. *)

---

*) Der größte Meister der neueren Zeit in der tollkühnen Sophistik war der theologisirende Staatsrechtslehrer Stahl, dessen Meisterschaft selbst dem gewöhnlichen Leser offen vor Augen liegt in dem populären Nachlaßwerk: „Die gegenwärtigen Parteien in Staat und Kirche." Wer ist im Stande, folgende Sätze aus den beiden letzten dieser Vorlesungen in Uebereinstimmung zu bringen?

Die inducirende (Elementar-) Methode:

1. geht von Thatsachen aus;
2. die Theorie folgt den Thatsachen;
3. beginnt mit dem Realen;
4. vom Sinnlichen zu den Ideen;
5. argumentirt nach Principien hin; vom Experiment zum Axiom;
6. vom Concreten zum Abstracten; von Anschauungen zu Begriffen;
7. vom Besonderen zum Allgemeinen; von den inhaltreichsten (umfangärmsten) Vorstellungen zu den inhaltärmsten (umfangreichsten);
8. vom Kleinen zum Großen;
9. vom (geistig) Nahen zum Entfernten;
10. von Unten nach Oben;
11. von der Mannigfaltigkeit zur Einheit;
12. kennt kein letztes, höchstes Ziel (weist auf unendlichen Fortschritt hin); Bienenarbeit;
13. die Welt — der Schöpfer; natura naturata — natura naturans;
14. verfährt vorsichtig, besonnen.

---

1. „Der Katholicismus ist mit seiner religiösen Ansicht der heutigen Aufklärung viel verwandter, als es der Protestantismus ist."

2. „Das Erste und Entscheidende (in dem Katholicismus) ist die Legitimität der Autoritäten."

3. In der folgenden Vorlesung (der 29sten) widerlegt er die Sätze:

Aus diesen Unterschieden ergeben sich noch folgende Sätze:

1. die inductive Methode ist Methode der selbstständigen Wahrheitsfindung, die Methode der freien Prüfung und kritischen Untersuchung;

2. sie ist die entwickelnde, folglich die Methode des elementaren, geistbildenden Unterrichts;

3. sie ist die volksthümliche, populäre Methode, da das Volk auf dem Boden der Anschauung steht, wohl Thatsachen, aber keine Systeme und Principien fassen, und aus denselben nicht deduciren kann;

4. die deductive Methode ist die Methode der Autorität, des Autoritätsglaubens;

5. sie entwickelt und befreit den Geist nicht, sondern sie drückt und fesselt ihn;

6. sie dringt auf Uniformität, beachtet nicht die Individualität;

7. angewandt ist jene die Methode der Erfindung (mit der wir es in der Schule nicht zu thun haben). Nachdem man die Eigenschaften (die Anziehung desselben durch Metalle) gefunden hatte, konnte man den Blitzableiter erfinden. Die Analogie dieses Verfahrens ist auf dem theoretischen Gebiete die aus den Gesetzen der Zahlen entwickelte Rechenregel.

Endlich ist noch zu bemerken, daß, solange unsre Philosophen sich der deductiven, speculativen Methode bedienten, ihre

„der Protestant müsse, wenn er folgerichtig sein wolle, auch politisch-freisinnig sein" — „wer auf politischem Gebiete die Autorität und die Geschichte vertrete und sich deßhalb dem Liberalismus widersetze, müsse folgerichtig Katholik werden." —

4. „Der individuellen Vernunft, überhaupt der menschlichen Vernunft, räumt der Protestantismus gar nichts ein."

5. „Der Liberalismus ist der Beginn der Revolution."

6. „Der Protestantismus ist nicht das Princip der Revolution, wohl aber ist er das Princip der neuen Weltepoche." —

Dem ersten Satze widerspricht der zweite; in dem dritten widerlegt er wahre Sätze, in dem vierten behauptet er einen falschen Satz, der fünfte ist sophistisch, dem sechsten widerspricht sein ganzes System. Der Protestantismus enthält das Princip der stetigen Fortentwicklung, ist folglich der Feind jedweder Gewaltsamkeit wie jedwedes Stillstandes, in der Politik wie in der Religion und in der Erziehung. —

Systeme (wie z. B. die von Fichte und Hegel) bei dem Volke gar keinen Eingang fanden, deren Untersuchungen und Resultate gar nicht allgemein benutzt werden konnten; daß dagegen, seitdem die philosophischen Forscher die psychologisch-inductive Methode gebrauchten (Kant, Herbart, Lessing, Beneke), die Ergebnisse derselben in das Volk eindrangen, daß auch seit dem der noch übrige Aberglaube reißaus genommen hat, kurz daß seit der allgemein gewordenen Anwendung der naturgemäß-entwickelnden Methode das Volk in Kenntnissen und Einsichten bewundernswürdige Schritte vorwärts gethan hat. Den Lesern und Lehrern überlasse ich es, darüber nachzudenken und zu urtheilen, von welchem Datum aus Schulunterricht und -erziehung reißende, mit früheren Epochen gar nicht mehr vergleichbare Fortschritte gemacht haben, wem wir daher die noch folgenden Fortschritte wesentlich zu verdanken und hervorzurufen haben werden, endlich was über die zu sagen ist, welche von der Bedeutung der Methode geringschätzig denken, sie vernachlässigen oder gar sie verachten. Auf dem letzten evangelischen Kirchentage ist davon (nicht von Seiten der Geistlichen, sondern merkwürdiger Weise von Seiten der anwesenden Lehrer) Etwas zu verspüren gewesen. —

Hiermit schließe ich die Betrachtung über die Unterrichtsmethode. Warum ich in diese Darstellung eingegangen bin (man könnte sie ohne diesen Grund in Betreff des Themas dieses Aufsatzes für ein hors d'oeuvre erklären), kann dem Leser nicht verborgen geblieben sein. Sie soll veranschaulichen, worin — von Anderem abgesehen — des Lehrers Stärke besteht, und dazu beitragen, den Beweis zu begründen, daß die obige Behauptung, die Theologen seien der Leitung der heutigen Schule und der Führung ihrer Lehrer nicht mehr gewachsen, nicht aus der Luft gegriffen ist, sondern auf guten Gründen ruht. — Verfalle übrigens kein „Lehrer" dem Wahne, daß er durch die theoretische Kenntniß der Methode ein Lehrer werde! Der geborene Meister übt die richtige Methode, ehe er von ihren Gesetzen etwas weiß. Das Bewußtsein folgt auf das Thun. Die ächte, wahre Bildungsmethode lebt — ohne

gedachte und bewußte, noch mehr! ohne gemachte und ersonnene Methode — in dem Geiste eines Meisters, eines Socrates und Plato, und, wenn es erlaubt ist, dii minorum gentium daran zu reihen, eines Dinter und Wilberg, aus deren Lehrstunden und Lehrwerken man — wie die Regeln der Dichtkunst aus den Werken der Dichter, die Regeln der Grammatik aus der lebendigen Sprache — sich die Regeln des entwickelnd-erziehenden Unterrichts herausclavieren und abstrahiren kann. Ihr eigenthümliches Wesen besteht in dem Drange, in der Freude an der geistigen Entwicklung, nicht in dem Hervorgebrachten, sondern in dem Hervorbringen ohne Ende, nicht in dem Nachdenken oder gar passiven Annehmen des Gedachten, sondern in dem Denken. Sie befolgt Regeln, strenge Regeln; aber sie weiß nichts von Abrichtung, nichts von Zunft — ist Kunst. Als Meister in dieser Kunst glänzten auch Lessing und Schleiermacher. Beide gingen in ihren kritischen Untersuchen von Jedermann bekannten, ich möchte sagen: alltäglichen Erfahrungen und Thatsachen aus, knüpften an diese netzartig ihre Folgen, zogen weitere und weitere Kreise bis zu allgemeinen, die Mannigfaltigkeit beherrschenden Principien, von denen aus sie dann die ihnen untergeordnete Vielheit übersichtlich darstellten und dem geistigen Blick die Herrschaft über ganze Gebiete eroberten.

Zusatz zu dem Artikel über Geschichte — geschichtliche Ergebnisse (Thesen).

1. Glauben und Denken stehen im Verhältniß des Gegensatzes.

Wer viel glaubt, besonders Abergläubisches, pflegt wenig zu denken.

2. Unterwürfigkeit unter die Macht, weltliche wie geistliche, und Aberglauben stehen in harmonischem Verhältniß zu einander.

Mit dem Aberglauben nimmt die Neigung zur Unterwürfigkeit zu; nimmt er ab, so nimmt auch diese ab. Aber-

glauben und Erkenntniß stehen überhaupt in umgekehrtem Verhältniß.

Mit dem Erkennen und Denken nimmt er ab.

3. Versteht man unter Aufklärung das Erkennen der Natur der Dinge und ihres gesetzlichen Verlaufs in Natur und Menschengeschichte, so muß die Aufklärung eine Folge des Denkens sein und mit ihr das Glauben abnehmen.

Ebenso folgt dann, daß mit der Aufklärung, d. h. mit der Erkenntniß des Verlaufs der Erscheinungen und Thatsachen, sowohl der natürlichen wie auch der geistigen, insonderheit der Wunderglauben schwinden muß.

4. Den Aberglauben vernichtet nur die Wissenschaft.

Durch nichts wird der Aberglaube stärker erzeugt, als — beiml Mangel an Wissenschaft, besonders an Naturkenntniß — durch furchtbare Ereignisse: Erdbeben, Vulkanausbrüche, pestartige Krankheiten, Krieg. Unwissenheit und Furcht sind seine Hauptquellen.

5. Der Fortschritt der Völker in Civilisation und Cultur hängt viel mehr von dem Fortschritt in Naturkenntnissen, Entdeckungen und Erfindungen, demnach vom Denken, als vom Glauben, von der Beschaffenheit der Religion, ab.

6. Je stärker und fester der Glaube und der Aberglaube, desto größer ist die Anhänglichkeit an die Priesterschaft.

(Diese Sätze pflegen manchen Personen sehr widerwärtig zu sein; vielleicht auch deßwegen, weil sie, Angesichts der Geschichte, unanfechtbar sind.

Ihre Wahrheit erklärt die durch die Geschichte klar dargestellte Abneigung und das häufige Auftreten des Klerus gegen Aufklärung und Denken, wie seine Besorgniß vor der Wirkung der Naturerkenntniß und freien Forschung.

Ausnahmen obiger Sätze in Betreff einzelner Individuen überall zugegeben!*) Mehrere Sätze scheinen indeß durch die bekannte Meinung bestätigt zu werden, welche sich zu der An-

*) d. h. einzelne Menschen bieten Ausnahmen von den aufgestellten Sätzen, die als ausnahmlose Regeln für alle Nationen gelten, dar.

Es kann ein Einzelner in der Religion sehr fortgeschritten, in der Civilisation zurückgeblieben sein; aber ein ganzes Volk nicht.

nahme geneigt zeigt, daß gelehrte, tiefdenkende, aufgeklärte Männer, welche viel und stark glauben, Heuchler seien.)

7) Schreitet in einem Volke die Civilisation (incl. Cultur) fort, so schreitet auch die Religion fort, ändert sich also. Nimmt die Civilisation ab, so nimmt auch die Religion ab.

Ein in Civilisation fortschreitendes Volk duldet keine rückschreitende (rückwärtsgekehrte) Religion.

8. Eine fortschreitende Religion äußert geringeren Einfluß aus auf die Civilisation, als die fortschreitende Civilisation auf die Religion.

Der Fortschritt der Nationen ist daher wesentlichst von dem Fortschritt der Civilisation abhängig.

Wird eine über der Gesammt-Civilisation eines Volks stehende Religion an dasselbe herangebracht, so sinkt dieselbe, sie wird herabgezogen. Mit andern Worten: das Eindringen in den Geist einer hoch über der Civilisation eines Volks stehenden Religion erfolgt nur sehr allmälig; es nimmt die Form an ohne den Geist.

Der Zustand der Religion eines Volks ist kein sicheres Kriterium für die Beurtheilung der gesammten Civilisation.

Der Fortschritt in der Religion erfolgt nicht immer gleichmäßig mit dem Fortschritt der Civilisation; aber es ist kein Beispiel bekannt, daß die Religion in höherem Grade fortschreite als die Civilisation.

Alle diese Sätze sind Ergebnisse der Geschichtsforschung, der Forschung in Natur und Geist, der Gesetze in beiden.

Es kann ein Einzelner in der Civilisation hoch hinaufgestiegen, in der Religionserkenntniß zurückgeblieben sein; ein ganzes Volk nicht. Ein Einzelner kann sehr gescheut und zugleich sehr abergläubisch sein; ein Volk nicht. Ein abergläubisches Volk ist auch immer unwissend und dumm.

Ein Einzelner kann sehr gescheut und civilisirt und zugleich sehr schlecht (unsittlich) sein; von wirklicher Bildung, welche die Sittlichkeit einschließt, kann bei einem Solchen nicht die Rede sein.

Ein Einzelner kann freisinnig in der Religion, aber unfreisinnig in der Politik sein; ein ganzes Volk nicht.

Ein ganzes Volk kann, daher auch jeder Einzelne, freisinnig in der Politik und zugleich unfreisinnig in der Religion sein.

Nachträgliche Bemerkungen (fermenta cognitionis).

Der Gegenstand der „Emancipation der Schule" ist, wie ich oben sagte, ein sehr weitschichtiger. Ich habe darüber offen meine Meinung gesagt. Er kann und wird nicht zum Austrage kommen ohne die Zustimmung des Lehrerstandes im Allgemeinen. Die Mehrzahl der Geistlichen ist ihm entgegen. Die öffentliche Meinung, der moderne Zeitgeist, ist ihm günstig.

Denke ich mir nun, daß man meine Meinungen in Lehrerkreisen Discussionen und Debatten unterwerfen wollte, so würden gar sehr verschiedene Ansichten und mancherlei Bemerkungen, die mehr oder weniger zur Sache gehören, lautbar werden. Ich würde auch Manches hinzuzufügen haben. Es käme, statt des obigen Monologs, zu lebhaftem Dialog oder zu mehr. Ich möchte denselben als vorhanden fingiren und (freilich hier wieder monologisch) Beiträge dazu liefern.

Im Geiste versetze ich mich unter die Collegen. Wir sind unter uns. Es herrscht die freie Mittheilung, die freie Rede. Ich liefere Beiträge, Ergänzungen zu dem Obigen. Aus diesem Gesichtspunkte betrachte man die nachfolgenden Bemerkungen und Mittheilungen, die mir in ein Buch zu passen scheinen, welches mehr anregen als belehren will. Ich achte jede Ansicht, welche auf mehr ruht als auf Vorurtheilen und auf unterthänigen Meinungen; besonders schätze ich auch die, deren Mittheilung nicht langweilig ist. Der Schmerz über die Lage des Lehrerstandes, über die Behandlung, die so vielen Lehrern (wer vermag sie zu zählen?) das Dasein verbittert, ihnen die Freude am Beruf, die Lust zum Leben und Wirken, oft jede Art männlicher Kraft bis auf die letzte Spur raubt, hat mich niemals verlassen. Ich spreche dabei nicht vom Sagenhören, sondern aus Beobachtung und eigener Erfahrung. In Betreff der Wahrheit dieser Nachbemerkungen appellire ich an das Bewußtsein der Leser. Sind sie anderer Meinung — wohlan! Ich achte dieselbe; ja ich könnte mich, wenn ich in dieser und jener Anschauung und Behauptung irre, darüber freuen. —

An der Art und Weise, wie man die Volksschullehrer bildet, besoldet, überhaupt behandelt, hat man einen sicheren Maßstab zur Beurtheilung des Grades der Achtung, welchen obrigkeitliche (oder auch kirchliche) Behörden im Staat, in Stadt und Land vor dem Volke und seiner Bildung haben. —

1. Die deducirende Methode heißt auch die Baconische Methode, von Franz Baco von Verulam, geb. 1561 zu London, der sie für die Philosophie des Realismus, für die Naturwissenschaften, für die Erfindung in Scene gesetzt hat. Nach seiner Ansicht sind die Triebe des Menschen gut, wie alles Natürliche, während nach orthodoxer Ansicht die Triebe schlecht sind, weil sie natürlich sind.

Baco war, wie alle großen Denker des 17. Jahrh., ein Freund und

Verehrer der menschlichen Natur. Die orthodoxen Theologen setzen die menschliche Natur herab, verleumden und verachten sie, nach ihrer Versicherung — aus Glauben und Menschenliebe.

Nimmt man einem deducirenden Forscher die Vordersätze weg, so entzieht man ihm den Boden unter den Füßen, seine Behauptung schwebt dann in der Luft Ein deducirendes (ideelles) System kann man in einer Dachkammer erfinden; der aus Thatsachen Schlüsse ziehende Forscher muß sich ins Leben begeben.

Wissenschaft ist Resulat der Untersuchung. Theologie ist Theorie des Glaubens. Jene geht vom Zweifel aus und fordert nüchterne Kritik, diese ruht auf Autorität.

Der Geschichtsforscher darf nicht von dem Gedanken einer Leitung der Geschicke der Menschheit durch directe Einwirkung der Gottheit aus jenseitiger Welt, moralischer Weltordnung, ausgehen, sonst bringt er Momente in die Geschichte, deren Dasein sich nicht nachweisen läßt. Unter der „sittlichen Weltordnung" Bunsen's ist nichts Anderes zu verstehen, als die Bestimmung der Menschheit zur Sittlichkeit und ihr entsprechender Weltgestaltung, von den Menschen selbst zu vollbringen. Der Glaube an den Eingriff der Gottheit in die Geschicke der Menschen verträgt sich nicht mit der Allwissenheit, vermöge deren er alle Ereignisse voraus erkennt, nicht mit der Allmacht, die die Welt so eingerichtet hat, daß hinterher keine Weltverbesserung erforderlich ist, jener Glaube ist daher ein irregiliöser. In der Welt regieren nur die (natürlich vom Schöpfer selbst herrührenden) Gesetze. Sich auf den Eingriff einer übernatürlichen Macht verlassen, lähmt die Kräfte des Menschen, hat daher verderbliche Wirkung, wie jeder Aberglaube. Man denke an Schiffbruch, Pest, Erdbeben, Krieg! „Selbst ist der Mann."

Macht und Wissenschaft fallen zusammen. Die Natur läßt sich nur besiegen, wenn man ihr gehorcht. Was dem forschenden Verstande als Ursache gilt, eben dasselbe gilt dem erfindenden als Richtschnur und Regel. Baco wollte kein fertiges System, sondern ein lebendiges Werk, Versetzung des Menschen auf die (unendliche) Entwicklungsbahn, wie jeder wahre Volkserzieher als Diener der Natur es macht. Er duldete keine Voraussetzung, keine Anticipation, sondern Erklärung der Natur, nicht Wortweisheit, sondern Sachenkenntniß.

Die Baconische Philosophie lehrt das Suchen und „wer sucht, der findet." Oft findet man suchend etwas viel Werthvolleres, als man gesucht hat. „Suchet den im Weinberg vergrabenen Schatz" — sagte der sterbende Bauer zu seinen Söhnen — sie fanden die Bedingung reichlicher Ernten. „Grabt nur danach!"

Dieses sind einige Grundsätze des großen Denkers, und einige Sätze nach Baco. —

2. Die Idee der Selbstständigkeit der Schule und die damit in Ver-

bindung stehende Idee eines nicht-confessionellen Religionsunterrichts in der, den Kindern einer Gemeinde gemeinsam zu ertheilenden Schulerziehung ist alt:

Schuppius 1661, Basedow 1772, Gedike 1778, das Oberconsistorium in Berlin 1799, Seidenstücker 1799, Gedike abermals 1800, Consistorialrath Stephani 1806, Schleiermacher 1823, Pustkuchen-Glanzow 1824 und Lehrer der verschiedensten Richtungen (Wörle, Rehm, Wander u. A. bis zu Dr. Karl Schmidt 1863).

Gedike sagte 1800: „Es ist ein Ueberrest des Aberglaubens und der Barbarei des Mittelalters, daß man noch immer die Schulen als Filiale der Kirche und nicht vielmehr als eigene, selbstständige Institute betrachtet. Schulen sind Institute des Staats, dem daran gelegen ist, unterrichtete. brauchbare Bürger zu haben, nicht Institute einzelner Religionsparteien. Deshalb gehört auch nur die allgemeine Religion zu den Gegenständen des Schulunterrichts, nicht aber die Unterscheidungslehren der einzelnen Kirchen". —

Hr. Ballien, Lehrer in Brandenburg, verkündete dem daselbst 1862 versammelten Kirchentage, Basedow habe die „Emancipation" erfunden, Diesterweg den alten Kohl „aufgewärmt". Sehr gut; der aufgewärmte Kohl mundet bekanntlich besser, als der frische. —

3. „Es ist ganz unhistorisch, wenn man den Emancipationsruf nur unter dem Gesichtspunkt unreligiöser Sucht nach Befreiung der Schule von der Kirche auffaßt. Richtig ist nur, daß eben deshalb, weil bisher auf die Leitung des Schulwesens Glieder der Kirche einen ausschließenden, besonders maßgebenden Einfluß ausübten, sich der Ruf nach Selbstständigkeit der Schule besonders gegen sie richten mußte."

Jürgen Bona Meyer, Religionsbekenntniß und Schule, Berlin 1863, S. 9.

„Es ist sehr kurzsichtig gedacht, die Trennung als eine Folge der Unchristlichkeit der Schulen d. h. der Lehrer zu betrachten. Zum mindesten wird die Schuld, welche etwa auf dieser Seite liegt, aufgewogen durch den Mangel an Humanität auf Seiten der Kirche".

Lattmann, über die Frage der Concentration rc. 1860.

Eisenlohr in der pädagogischen Monatsschrift: „Die Volksschule" 1863, 3. H. S. 136:

„Der pädagogischen Sachkunde sollte die erste Stimme gebühren bei der Entscheidung der Frage, in wessen Händen die Ordnung und Leitung des Schulwesens liegen müsse. Der Ruf nach Emancipation der Schule war in seinem wahren Grunde ein Verlangen nach einer Ordnung der Dinge, bei welcher den Sachverständigen die gebührende Geltung verschafft und gesichert werde".

„Pädagogische und staatliche Gründe vereinigen sich in der Forderung einer wesentlich bürgerlichen Leitung der Schule".

Bona Meyer a. a. O. S. 135.

„Die Erziehung muß mehr Gemeindesache sein und werden".
Nitzsch auf dem Kirchentage in Brandenburg 1862.

4. Gewiß und gern zugestanden: wer (auf den Universitäten) wissenschaftliche Studien gemacht hat, in die allgemeinen Wissenschaften (Philosophie, Naturkunde, deutsche Literatur u. s. w.) eingedrungen ist und sich die besonderen Fachstudien angeeignet hat, besitzt einen weiteren geistigen Horizont, eine allgemeinere Bildung, als der, dem diese allgemeine und besondere Bildung abgeht. Aber darum zu meinen, daß dem Lehrer, welchem eine den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechende, theoretische und praktische Seminarbildung geworden ist, wohl eine technisch-praktische, aber nicht eine allgemeine Bildung angeeignet werden könne, das ist doch ein sehr oberflächliches Urtheil Draußenstehender. Wer sich dagegen überzeugen will, was die Seminare jetzt leisten wollen und leisten, lese die Schrift vom Schulrath Dr. K. Schmidt in Gotha: „Die Reform der Seminare und der Volksschule, Cöthen 1863." Freilich — wer auf dem Standpunkte der Preuß. Regulativ-Bildung steht und diese für genügend erachtet, hat von dem, was wir wollen, keine Ahnung. Wann wird das Absprechen der Ignoranten über unser Wollen und Thun aufhören? —

„Man hielt sich an das geistige Uebergewicht des Pfarrers, an die Ueberlegenheit seiner umfassenderen und tieferen Bildung und meinte, daß diese ihn befähigen werde, den Lehrer in seinem Wirken zu leiten. Aber man übersah, daß es sich hier um eine Technik handle, welche nun einmal erlernt und durch mühevolle Uebung erworben werden will. Freilich konnte diese umfassendere Bildung den Geistlichen über manche Klippe hinwegführen; aber sie konnte die specielle Einsicht in jenes technsiche Gebiet nicht ersetzen. Und zur Leitung gehört mehr, als ein gelegentliches Theilnehmen; eine Aufsicht führen kann nur derjenige, der auf dem betreffenden Gebiete die gründlichere Erfahrung, die höhere Tüchtigkeit für sich hat. Geht ihm diese ab, so geht seiner Leitung die innere Energie, seinem Wirken die Wahrheit ab, und statt der Ehrfurcht, mit der sich der Schwächere gern unter den Stärkeren beugt, wenn er nur eben seine Stärke erfahren hat, fällt ein Odium auf ihn, welches zuletzt auch das Auge für seine sonstigen Vorzüge blendet. Durch diese einzige unglückliche Maßregel, daß dem Lehrer in der Person des Geistlichen ein Schulinspector an die Seite gesetzt wurde, der seiner ganzen Vorbildung nach für diese Aufsicht nicht genügend vorbereitet war, wurden die Geistlichen ebensowohl, als die Lehrer herabgesetzt; jene, weil sie der rechten Wirksamkeit entbehrten, diese, weil sie die rechte Hülfe nicht fanden. Pfarrer und Schullehrer wurden schon durch ihre Stellung zu einander gezwungen, Einer den Werth des Andern zu erkennen. Wir reden hier nicht von den Leiden und Uebeln, die durch sündlichen Hochmuth und durch Lieblosigkeit von der einen oder der andern Seite mögen geschaffen worden sein, sondern von den Schmerzen des wackern Lehrers und des treuen Pfarrers. — Wie

viel mußte Kirche und Schule dadurch leiden! Und wie viel mehr dann, wenn etwa um des Friedens willen jeder Anstoß ängstlich vermieden wurde!"

Flashar, Verhandlungen des Kirchentags 1862, S. 50.

„Ich muß dabei stehen bleiben", erwiderte Hr. Flashar dem Consistorialrath Biek, der dieses bestritten hatte, „daß die allgemeine theologische Bildung einen Geistlichen noch nicht befähigt, die Schule recht zu beaufsichtigen und ihre Angelegenheiten richtig zu beurtheilen. Man muß so viel Respect vor der pädagogischen Wissenschaft haben, daß man sich nicht Alles von vornherein zutraue. Die Schule des sechzehnten Jahrhunderts ist nicht die Schule des neunzehnten. Wie ungerecht und hart ist gar oft das Urtheil über die Lehrer, wie wenig giebt man sich Mühe, sie zu entschuldigen oder auch nur zu verstehen, warum sie so sein müssen, wie sie sind!" A. a. O. S. 72.

5. Hr Flashar leitete die Anklage der Vernachlässigung der Schule durch die Geistlichen durch folgende Bemerkungen ein:

„Es ist immer so gewesen, wenn die Kirche heute machtlos der Schule gegenübersteht, so ist dies zum großen Theil ein Resultat der tiefen Vernachlässigung, welche sich die Geistlichen gegen die Schule haben zu Schulden kommen lassen, jener innern Gleichgültigkeit, jener innern Theilnahmlosigkeit, die von der geistigen Arbeit und den geistigen Kämpfen, welche auf dem Schulgebiet stattgefunden haben, sich in bequemer Entfernung hält und sich die innere und äußere Noth der Schule wenig zu Herzen nimmt. — Was ist von Seiten der Kirche geschehen, um die äußere Stellung der Lehrer, das Loos ihrer Wittwen und Waisen zu fördern? Gewiß die Schule, welche so vielfach angeklagt worden ist, und welche auch viel und mannigfach geirrt hat, sie hat, wenn mit ihr ins Gericht gegangen werden soll, ein Recht zu sagen: Ich bin hungrig gewesen, und Ihr habt mich nicht gespeiset u. s. w." — A. a. O. S. 56.

6. Nach meiner Erfahrung existirt unter den Gründen, die für eine Sache geltend gemacht werden, in der Regel ein Hauptgrund.

Der Hauptgrund, welcher von den Lehrern für die „Emancipation" (d. h. immer: für die, nicht durch fremdartige Interessen aus ihrer pädagogischen Richtung verschlagene Wirksamkeit der Volksschule) geltend gemacht wird, ist kein anderer als: die ihrem Zwecke, der Erziehung und Bildung entsprechende Organisation der Schulaufsicht und Schulverwaltung. (Der zu diesem Hauptgrund sich hinzugesellende Nebengrund: Beseitigung persönlicher Abhängigkeit, bedarf hier keiner Erwähnung.)

Der Hauptgrund, welcher gegen diese „Emancipation" (von Seiten der Geistlichen im Namen der Kirche) geltend gemacht wird, ist die Besorgniß einer Schwächung oder gänzlichen Verdrängung der kirchlich-religiösen Erziehung und Gewöhnung.

Niemand wird dabei verkennen, daß sich diesem „Hauptgrunde", dieser

Hauptursache der „Emancipation", Nebengründe, Nebenursachen, zugesellen. Diese dürfen bei völliger Offenheit und Ehrlichkeit auch genannt werden.

Ich will jetzt eine derselben nennen, welche in der Natur des Menschen ihre Quelle hat. Der Mensch hat vermöge seiner Natur Behagen und Freude an freier Thätigkeit, an Einfluß, Macht und Herrschaft. Diese Thatsache bestätigt sowohl die eigene lautere Selbstkenntniß, wie die ganze Weltgeschichte. Dieselbe lehrt daher auch, daß es nicht nur dem einzelnen Menschen, sondern auch ganz besonders einem ganzen Stande äußerst schwer ankommt, auf irgend einen Besitz von Einfluß und Macht Verzicht zu leisten. So ist es, es kann nicht anders sein; es erklärt sich daraus die Thatsache, daß diesen Ständen bis hinauf zu den obersten Machthabern die Beschränkung ihres Einflusses und ihrer Macht abgerungen werden muß.

Nun lehrt ferner die Weltgeschichte, daß kein Stand der Welt in höherem Grade nach Macht und Einfluß strebt, als der Stand, die Corporation der Geistlichen. Es ist das ganz natürlich. Dieser Stand verkündigt dem Menschengeschlecht das ewige Heil, die Errettung Diesseits und Jenseits, den seligmachenden Glauben. Je größer sein Einfluß ist, desto stärker, tiefer und nachhaltiger ist seine Wirksamkeit und umgekehrt. Wo geistliche Autorität, da ist geistiger Einfluß, da ist Annahme ihrer Lehren, ist Glauben und Unterwerfung, folglich tiefgehende Wirksamkeit. Es wäre Unnatur, Selbstwiderspruch, man kann sogar sagen: Gewissenlosigkeit, wenn es anders wäre. Dieses nicht anerkennen wollen, wäre directe Ungerechtigkeit.

Aus diesem Verhältniß entspringt ein Theil der Abneigung gegen die „Emancipation", aus welcher der Grund, den ich einen Nebengrund genannt habe, abzuleiten ist. Die Weltgeschichte hat ihn in den Erscheinungen seines Uebermaßes im Großen und Ganzen als die hierarchische Gesinnung des geistlichen Standes gekennzeichnet. Dieselbe hat, wie dargethan, in der Natur des Menschen und in der eigenthümlichen Position des Standes ihren Grund. Zu beseitigen ist sie nur durch allgemeine, freie Bildung, richtige Würdigung aller Factoren der Civilisation und Cultur und der Bestimmung des menschlichen Geschlechts ohne Eingenommenheit und Vorurtheil.

7. In der Schrift eines Geistlichen wird zu den Gründen, welche die Beibehaltung der Ortsschulaufsicht durch den betr. Pastor rechtfertigen sollen, merkwürdiger Weise auch der betont: weil er kein Fachmann sei. Dadurch werde er der engen Anschauung, welche dem Lehrer durch die Kleinlichkeiten seiner Berufswirksamkeit angebildet werde, entzogen und ein freier Standpunkt ihm erhalten. Dinter pflegte das Wort Superintendent durch Drüberhinseher, das Wort Generalsuperintendent durch Obendrüberhinseher zu erklären. —

Eine absonderliche Stimme läßt sich in dem „Eichsfeld'schen Kirchen- und Schulblatt" vernehmen. In der Probenummer heißt es unter Anderm,

daß die Beseitigung des Einflusses der Kirche auf die Schule die Folge haben werde, daß man „auf Gott und Ewigkeit keine Rücksicht mehr nimmt", daß ein Mensch dieser Art „sich den Empörern anschließt und Gesetz, Ordnung und die Grundlagen aller Gesellschaft zerstören hilft, wobei Betrug, Mord und Raub nicht vermieden wird." —

8. „Das von vielen Seiten laut ertönende Geschrei, daß die Religion aus der Volksschule herausgerissen werde, wenn sie unabhängig von der Kirche resp. von der Geistlichkeit organisirt wird, ruht entweder auf einer bewußten Lüge oder auf einer geistigen Beschränktheit; auf einer bewußten Lüge bei denen, die unter dem Deckmantel des Christenthums und unter dem Rufe: „die Religion ist in Gefahr!" ihre geistlich-theologische Herrschaft über die Gemüther der Menschen festhalten wollen und darum sich und ihre theologische Ansicht mit dem Christenthum identificiren — darum auch behaupten, daß die christliche Religion nicht herrsche, wo ihnen die Herrschaft genommen ist; auf einer geistigen Beschränktheit bei denen, die wirklich nicht wissen, daß das Christenthum unendlich größer ist als die theologische Satzung, und die für die christliche Religion überall da Gefahr sehen, wo die Herrschaft der Theologen entfernt wird und wo nicht specifischer Confessionalismus sein Regiment aufgeschlagen hat. Abnahme der geistlichen Schulaufsicht und Uebertragung derselben an eine Behörde, die aus theoretisch und praktisch gebildeten Pädagogen besteht, hat nichts mit Verminderung des religiösen und kirchlichen Sinnes zu thun." —

Dr. K. Schmidt a. v. O. S. 124.

9. Für aufschiebbar mag die beantragte, hier und da, wie bekannt, zum Theil schon bewirkte „Emancipation" von diesem oder jenem Staats- und Kirchenmanne noch gehalten werden und in der That „aufgeschoben", aber darum, dem Sprichwort gemäß, nicht „aufgehoben" werden. Für diese Siegesgewißheit giebt es, wie bei allen Entscheidungen, wesentlich nur einen, aber schlechthin entscheidenden Grund: die theils durch Regierungsmaßregeln nach dem letzten großen Befreiungs- (nicht Freiheits-) Kriege, theils und hauptsächlich aber durch den Lehrerstand bewirkte Selbst-Emancipafion von Rohheit, Unwissenheit, gesellschaftlicher Uncultur und mechanisch-gemeinem Schlendrian, die Selbsteroberung der Bildung durch Wissen, Civilisation und Cultur, aufstrebenden Sinn, Hingabe und Begeisterung für das Amt, für religiös-sittliche und wissenschaftlich-praktische Grundbildung der Jugend des Volks und Anschluß an die Wünsche und Bedürfnisse der Nation. Diese innere Emancipation ist bereis erfolgt, ist bereits ein so stark gewordener Factor, daß Attentate gegen dieselbe sich als erfolglos erwiesen haben, verbürgt daher auch ihren Fortgang und ihr folgt naturgesetzlich die äußere Emancipation, wie die Wirkung der Ursache Die Staaten werden zurückbleiben, welche sie aufschieben; ihr entgehen wird in Deutschland keiner.

10. „Man wird nicht irren, wenn man in der Frage nach der Schul-

leitung den praktisch dringlichen Punkt der ganzen Reformfrage erblickt. Darin hatten frühere Jahre unzweifelhaft Recht, daß sie die „Emancipation“ an die Spitze stellten, dieses viel verschriene und viel mißverstandne Wort. Mit Mißdeutungen und mit dem Hinweise auf einzelne Ausschreitungen läßt sich freilich die Forderung ablehnen. Die Emancipationsfrage hat sich übrigens in den letzten zehn Jahren wesentlich geklärt. Nur mit großem Unrecht versteht man darunter eine „absolute Befreiung“ der Schule, die sich zu einem lediglich selbstbestimmenden Organismus aufwerfen wolle. Das hat kein besonnener Schulmann je gefordert, weil es eine unerfüllbare und dem Zweck und Wohl der Schule widerstreitende Forderung wäre. Der Zusammenhang mit dem Leben ist ja das Lebensprincip der Schule, die sich sehr wohl bewußt ist, nicht Herrin, sondern Dienerin zu sein. Und nicht weniger ungerecht ist es, den Ruf nach Emancipation kurzweg mit Feindschaft gegen die Kirche oder die Religion zu identificiren.“

Paldamus, im Osterprogramm 1863, S. 36.

11. Jede Corporation, die es noch gegeben, sei sie geistlich oder weltlich, hat zum obersten Grundsatz, ihre Macht aufrecht zu erhalten, sagt Buckle, in seiner „Geschichte der Civilisation in England“ (II. S. 237).

Es fehlt auch heute noch nicht an Beispielen, daß die Geistlichen den Lehrer für unverschämt, frech und ungehorsam erachten, der es wagt, ihren Ansichten zu widersprechen und eine eigene Meinung zu haben. Es fehlt ihm, sagen sie, die oberste aller Tugenden, die eigentliche Tugend des Lehrers: die Demuth, die unbedingte Demuth vor den ihm von Gott und hohen Obrigkeit gesetzten Autoritäten. Das ist des großen Stahl's Lehre, durchgeführt für Alle in seinem Buche: „Die Parteien in Staat und Kirche“, Berlin 1863.

12. Der Umstand verdient auch notirt zu werden, daß auf jeden von einem Lehrer ausgehenden Vorschlag über Schulreform sofort ein Geistlicher das Wort nimmt, um, wenn der Vorschlag nur im Entferntesten auf eine selbstständigere Stellung der Schule hindeutet, ihn zu widerlegen. Ist das eine Folge des reinen Interesses oder etwas Anderes? Unwillkürlich fällt einem dabei die Bemerkung ein, daß es dem Lehrerstande nicht einfällt, es mit den Bestrebungen der Kirchenbeamten nach Emancipation (von der Staatsmacht) eben so zu machen, indem sie meinen, das Ob und Wie müßten die, welche es zunächst betreffe, am besten wissen; an Mangel an Interesse an kirchlichen Vorgängen liegt das gewiß nicht. Gewiß aber ist, daß solches Verfahren das Richtige ist. Mit Recht fordert man von Jedem, daß er vor seiner Thür kehre; aber man überläßt es ihm auch. —

13. Mangel an Interesse!

Ex uno disce omnes. 1832 zog ich vom Rhein nach Berlin, als Director des daselbst errichteten Seminars für die städtischen Schulen.

Unterwegs meditirte ich darüber, was ich bei der Einführung in mein Amt zu den versammelten Geistlichen zu sprechen hätte. Es war unnöthige Mühe, denn es ließ sich keiner blicken. Es sei! dachte ich, sie werden die in regelmäßiger Thätigkeit arbeitende Anstalt sehen wollen. Darauf muß ich erwiedern: in den 15 Jahren meiner Amtsführung hatte die Anstalt einmal die Ehre, den Districts-Superintendenten eine Stunde in ihren Mauern zu sehen, und ein Pfarrer ging, da er beabsichtigte, seinen Sohn in die Schule des Seminars zu schicken, einmal durch die Klassen. So groß war das Interesse der Berliner Geistlichen, der Schulinspectoren der Stadt, für eine Anstalt, welche in das städtische Schulwesen tief einzugreifen bestimmt war. Nicht mir persönlich galt diese Abkehr; denn unter meinen drei Nachfolgern ist das Resultat dasselbe gewesen: Null. —

14. Codificiren lassen sich die Leistungen, die in jeder einzelnen Schule aufzubringen möglich sind, nicht; hier hängt, wer weiß wie Vieles, von Umständen, auch von Ansichten ab. Wie, wenn ein junger Pfarrherr, voll Vertrauen zu der hohen Obrigkeit, daß sie nichts Ungebührliches fordern werde, ins Amt tretend das Princip des Regulativs vom 3. Oct. 1854 reitet und von seinem Lehrer verlangt, er solle die vorgeschriebene Unsumme des Memorirstoffs jedem Schulkinde aneignen: kann ein solcher Mann nicht die Seele eines braven Lehrers zu Tode reglementiren? Was kann der Unglückliche machen, sein Herr Vorgesetzter hält ihm Schwarz auf Weiß entgegen, und auch bei uns ist Gott groß, und der Czar weit. —

Wer zählt die bittern Tage, die kummervollen Nächte, welche — durch hierarchisch-gesinnte Geistliche gedrückte arme Schullehrer durchwacht und durchseufzt haben! Ich bin in einer Lage gewesen, daß sie (katholische wie evangelische und jüdische) mich in das Innere ihres Herzenskummers haben blicken lassen; ich weiß daher, was ich sage. Es ist bittere, schreckliche Wahrheit. Wohl, es läßt sich Manches darüber sagen: es gab rohe, ungeschlachte Schullehrer, Wirthshaushelden und Volksverführer, und auch gar mancher Pfarrer mag bittre Ursache gehabt haben, tief zu seufzen; aber was will das bedeuten bei der freien Stellung des Pfarrers und seiner Muße, während der Schullehrer in seiner Behausung festgenagelt ist und Verwendung seiner Stunden ihm nachgerechnet werden kann; außerdem steht das fest: die eigentliche Arbeit an den Kindern fällt den Lehrern zu, sie legen den Grund und den Unterbau, ohne welchen der Oberbau gar nicht möglich ist; die Lehrer haben die Vorarbeit, die Geistlichen die Nacharbeit; ohne die Nacharbeit bleibt die Vorarbeit, aber ohne diese vermag jene nichts Nennenswerthes auszurichten, besonders da nicht, wo — wie seit einigen Jahrzehnten von unsern Geistlichen, die in starrer Orthodoxie ihre Stärke suchen — die Kunst der Katechetik verachtet und vernachlässigt wird. (Alle die ehrenwerthen Geistlichen, denen die Schule und die Lehrer Wesentliches zu danken haben, waren Katecheten.)

15. Es macht einen Grundunterschied aus, ob Einer Beruf und Geschäft als Mittel zum übrigen Dasein und zum Lebensgenuß betrachtet, oder ob Einer sein ganzes Sein und Thun als Mittel zum Dienste in seinem Berufe, und diesen als Zweck seines Lebens und seiner Bestimmung ansieht. Keinem Stande der Welt liegt es so nahe wie dem Lehrerstande, das Letztere als seine Aufgabe zu betrachten, und, wenn von einem, kann man wenigstens von dem deutschen Lehrerstande behaupten, daß er in dieser Auffassung und Ausführung von keinem andern Stande übertroffen wird. Wer sich zum Beruf des Volksschullehrers entschließt, hat auf das, was die Welt Stellung, Ansehen, Genuß nennt, zu verzichten. Sein Beruf ist der Pulsschlag seines Lebens. —

16. Dem allgemeinen deutschen Lehrerverein, welcher 1863 die 14. Versammlung gefeiert hat, wohnt noch nicht die Energie und Kraft eines Congresses bei; aber er ist auf dem Wege dahin. In zeitgemäßer Weise repräsentirt er die deutsche Einheit — er kennt den Unterschied der Confessionen nicht — ein Lehrertag unterscheidet sich dadurch in charakteristischer Weise von einem Kirchentage, der stets vom Separatismus ausgeht. Die Pädagogik — wie jede Wissenschaft — trennt nicht, sondern eint. Das Jahrhundert wird hoffentlich nicht dahin schwinden, ohne eine allgemeindeutsche Lehrercorporation gesehen zu haben. Wie wird man dann denken über Schul- und Lehrerzustände am Anfage des Jahrhunderts und über Die, welche dieselben stationär zu machen, bemüht gewesen sind und — noch sind! — Die Kirchentage sind, wie es scheint, im Nieder-, die Schultage im Aufgange. —

Die Schullehrer können nichts unternehmen, ohne von ihren bisherigen „Herren" getadelt zu werden — sie mögen thun, was sie wollen, hilft nichts. So hat auch die Mannheimer Versammlung herhalten müssen, indem man sie spöttisch ein „deutsches Schullehrer-Parlament" genannt hat. Wer weiß, ob in diesem Ausdruck nicht eine Wahrheit liegt, an die der Spötter nicht gedacht hat. Wenn man die Personen betrachtet, die in Mannheim versammelt waren — Deputirte aus Oesterreich fehlten nicht — so dürfte wohl keine der Wanderversammlungen auf den Namen einer „allgemeindeutschen" einen gegründeteren Anspruch haben. Und ob eine solche nicht einen Einfluß auf eine Organisation der deutschen Volksschule gewinnen kann und wird — darüber wird die Zukunft entscheiden. —

17. Ja ja, meine Herren, sagen Sie, was Sie wollen, aber der von Ihnen müßte doch ein blinder Hesse sein, der nicht erkennen könnte, daß der heutige Lehrerstand nicht mehr der vor 100 oder vor 50 Jahren ist. Man sieht zwar aus manchen Aeußerungen und persönlichem Gebahren, daß manche von Ihnen und manche Junker auch an die alten Schulhalter mit ihren kratzfüßigen Beinen — wer weiß, mit welchen Gefühlen! — zurückdenken und mit Riehl den „Herrn Lehrer" wieder in den ehemaligen „ehrsamen Küster" verwandeln möchten; aber ein Blick in die Wirklichkeit

muß doch davon überzeugen, daß es eben nicht mehr geht! Thun Sie einen Blick auf die Lehrerversammlung in Mannheim in den Pfingsttagen dieses Jahres (2—3000 Köpfe mit Gästen aus Frankreich, England, Schweden, Rußland ꝛc.)', beachten Sie die gehaltenen Vorträge, ja, wenn Sie wollen, sehen Sie auf Kleidung, Haltung, Sprache u. s. w., und dann urtheilen Sie, ob man Männer dieser Art noch behandeln kann, wie die von Ehemals, „in ihrem Nichts durchbohrenden Gefühl"! Eine neue Aera ist im Hereinbrechen in Betreff der Bildungsbestrebungen. Blicken Sie hin auf die Arbeitervereine, was diese fordern! In der That, es gilt der Mahnung an die bisherigen bildenden Stände, daran zu denken, daß sie nicht zurückbleiben.

Mit bloßen Augen — ohne Nachdenken — kann man den Unterschied von Ehemals und Jetzt wahrnehmen. Wer kennt jetzt noch — namentlich in den Städten — den Schul- und Bakelmeister auf fünfzig Schritte weit? So wenig, als man jetzt noch an der Kleidung und Haltung den Baron, mit dem sonst „der Mensch anfing", erkennt. Mag derselbe nicht herabgestiegen sein — dann sind die Andern zu ihm hinaufgestiegen. Wo ist die Zeit geblieben, als „auf den Brettern, die die Welt bedeuten", der Schulmonarch gleich dem Hanswurst die Zielscheibe des Witzes und Spottes und das Urbild aller menschlichen Karikatur abgab? Diese Thatsache gehört in die deutsche Sitten- und Culturgeschichte. Mir ist keine andere bekannt, welche in gleicher Anschaulichkeit den tiefen Standpunkt des deutschen Schulwesens, die rohe Philisterhaftigkeit der Bürger und — die Verachtung des Volks von Seiten des vornehmen Pöbels darstellte, als die Gewohnheit und Sucht, den Lehrer der Volksjugend verächtlich und lächerlich darzustellen. Man lachte über die eigene Schmach und Schande. —

Man nenne mir einen zweiten Stand, der sich in einem halben Jahrhundert in gleichem Grade, wie der Lehrerstand, aus der Unwissenheit, Rohheit, entwürdigenden Niedrigkeit und Niederträchtigkeit, aus Urtheilosigkeit, Abhängigkeit und knechtischer Gesinnung herausgearbeitet hat! Man nenne mir einen zweiten Stand, der, in gleichem Grade, wie der Lehrerstand, Zurücksetzung, Verachtung, Hohn und Spott, despotische Behandlung, eine Ueberlast von Arbeiten, meist mit den Kindern der „Niedriggebornen", oft mit der „Hefe des Volks", bei dem kärglichsten, in der Regel das Nothwendige nicht hinreichend gewährenden Einkommen, bei der sicheren Aussicht, bei frühem Hingange Weib und Kinder im Elend, im Alter die Beschränkung auf das Extremste (⅓ des Gehalts) — überdauert und siegreich überwunden hat! Haltet Euch, Ihr Geistlichen, die Ihr von der Kirche als „Mutter der Schule" zu sprechen wagt (beinahe wäre das Wort in die Feder gerutscht: Euch nicht schämt, davon zu reden), diese Zustände vor, und dann werfet auf die Lehrer, die sich hier und da etwas ungeberdig gezeigt haben mögen, niederschmetternde Geschosse! Ich fürchte

für Euch, wenn die Nachwelt endlich zu der Ueberzeugung von der unermeßlichen Wichtigkeit wirklich praktischer Schulbildung gelangt und darnach das Verhalten der Geistlichkeit zu messen unternimmt!

18. Und die vornehmen Leut? Wohl lesen sie die Idyllen, Dorfgeschichten und Genrebilder, wenn ein Jean Paul, ein Bizius, ein Auerbach oder auch Gerstäcker, v. Merckel u. A ihnen das Leben eines Dorfschullehrers vorlegt, wohl auch die Schauergeschichten eines Boz, eines Victor Hugo, eines Eugen Sue, in welchen Lehrer eine Rolle spielen; aber was thun sie, die doch sämmtlich mit Schrecken an das Loos eines Schullehres denken und der Meinung sind, daß Gott den hasse, den er zu einem solchen prädestinire, ich frage: was thun sie, um seine Lage zu verbessern und dem Manne gerecht zu werden, ohne dessen Wirken die Welt sofort in eine Art Barbarei zurückversinken würde? Nicht zu reden von dem Umstande, daß er in Betreff der Ehrenauszeichnungen mit Gensdarmen, Grenzjägern und Nachtwächtern rangirt! —

19. Entwickelt sich in einem Organismus eine neues Organ, so steht es naturgemäß in Abhängigkeit von den Kräften, die es gebildet haben. Geht seine anfängliche Schwäche zur Stärke über, so strebt es aus der Abhängigkeit zur Selbstständigkeit, zur relativen Selbstständigkeit, wie jedes Organ in einem einheitlichen, vollkommnen Organismus. Dieser Organismus ist der Staat, in welchem Kirche und Schule neben einander ihre Functionen üben, die Kirche die der Volksreligion, die Schule die der allgemeinen und staatlichen Bildung. Beide sind nicht herrschende, sondern dienende Glieder im Staatsorganismus, beide haben sich an die den Staat bildenden Glieder, die Familie und die Gemeinde, anzuschließen, beide in der ihrem Zwecke entsprechenden Selbstständigkeit, ohne gegenseitige Ueber- und Unterordnung, jedes dem andern dienend, so weit seine Kräfte reichen, beide im Dienste des gemeinsamen Lebens. Wie würde die Schule sinken ohne die ideale Richtung, welche die Religion ihr verleiht, wie die Kirche ohne die Bildung, die von der Schulwirksamkeit ausgeht!

20. Die Gesetzgebung Mosis war zu gut für die Israeliten, d. h. sie waren nicht reif für dieselbe, deshalb verfielen sie wieder und wieder in ihren Aberglauben zurück (goldnes Kalb, eherne Schlange u dgl. m.); das reine Christenthum war in demselben Sinne zu gut, wie für die Juden, so für das rohe und ausgeartete römische Volk, deshalb verhängten, am ersten die besseren Kaiser, Verfolgungen über die Christen, da sie unfähig waren, den Werth und die Bedeutung der neuen Lehre einzusehen; noch weniger vermochten dieses die barbarischen Germanen, daher die Ausartung des Christenthums, die Vermischung desselben mit heidnischen Gebräuchen und grobabergläubischen Meinungen; ja man muß sagen, daß jetzt noch, nicht blos außereuropäische, sondern selbst europäische Nationen (nicht blos die Türken) noch nicht reif sind für das Christenthum, dessen Kern in der Anbetung Gottes in Geist und Wahrheit und in werkthätiger Liebe besteht.

Die Durchdringung solcher Nationen mit dem Wesen des Christenthums muß daher von der Zukunft, von fortgeschrittener Civilisation und Cultur erwartet werden. So lange noch Spuren der Unduldsamkeit oder gar der Verfolgungssucht wegen der Religion vorkommen und Völkerkriege möglich sind, so lange kann man von Beherrschung der Nationen durch das Christenthum nicht reden. Wir befinden uns erst auf den untersten Sprossen der Leiter. Verschuldet, wesenlich verschuldet, wird dieser tiefe Standpunkt durch die traurige und fast trostlose Meinung, daß der einzelne Mensch, ja ganze Nationen des Wesens und Heils des Christenthums theilhaftig werden könnten ohne allgemeinmenschliche Civilisation und Cultur, welche doch unwidersprechlich der Boden sind für jede Art humaner Bildung, folglich auch für die Religion. Man werfe das fruchtbarste Samenkorn auf einen Felsen: wird ein edles Gewächs daraus emporsteigen? Der unter uns grassirende grausame Irrthum entsteht aus der Meinung, daß das Christenthum etwas Apartes sei, welches mit der allgemeinmenschlichen Bildung in keinem nothwendigen Zusammenhange, vielleicht gar mit derselben in directem Gegensatze stehe und dem Menschen auf ungewöhnlichem Wege angeeignet werden könne und müsse. Aus dieser falschen Meinung entspringen die Verkehrtheiten in der Stellung der Geistlichen, die nicht zum Ziele hin-, sondern vom Ziele abführenden Verfahrungsweisen, die aller gesunden Vernunft, sowie aller geschichtlichen Erfahrung widersprechen. Daß wir nicht vorwärts, eher zurückkommen, hören wir alle Tage von den Geistlichen selbst; aber was hilft's?

Ich überlasse diese Bemerkungen dem Nachdenken der Leser, mache sie besonders darauf aufmerksam, die religiöse Bildung ihrer Schüler nach den allgemein anerkannten Gesetzen und Grundsätzen der geistigen Entwicklung überhaupt zu erstreben. Das Dogma von der übernatürlichen Entstehung der Religion verführt zu dem geradezu heillosen Wahn, daß die Religion auch *auf übernatürlichem* Wege den Herzen der Kinder einzuflößen sei, daß man sich dabei um die Gesetze natürlicher Entwicklung gar nicht zu kümmern habe. Dieser grundverderbliche Wahn erklärt Vieles, unter Anderm die Geringschätzung, Vernachlässigung oder selbst Verachtung der Pädagogik — und Derjenigen, welche aus ihr ein Geschäft machen. Es versteht sich von selbst, daß die Religion die Bildung befördert; aber im Allgemeinen ist die *Bildung* der Boden zur Erfassung des Wesens der Religion. Götzendienst und Aberglauben sind die Folgen, die Wirkung der Rohheit, richtige religiöse Einsichten und Grundsätze die Folgen der Bildung Ohne einen Grad von Intellienz bleibt die Religion bei einem Volke wirkungslos, intelligente Thätigkeit bereitet der Religion den Boden, jene geht dieser vorher. Der deutschen Reformation ging die Steigerung geistiger Potenz durch die Wiedererweckung des klassischen Alterthums *voraus*. Der Protestantismus ist die *Folge* dieser Bildung. Wo diese nicht hin-

gedrungen war, da hat er auch keine Wurzel geschlagen. Natürlich hat er nachher diese Bildung gefördert.

„Auf jeder Seite der Geschichte treffen wir neue Beweise dafür an, wie wenig Wirkung religiöse Dogmen auf ein Volk hervorbringen, wenn ihnen keine intellectuelle Cultur vorhergeht."*) Diese Einsicht hat die Pädagogen dazu veranlaßt, den Katechismus aus dem frühen Jugendunterricht zu verbannen. Wie wenig allgemein aber diese Einsicht noch unter einflußreichen Personen verbreitet ist, geht aus dem Umstande hervor, daß jetzt noch der Rath ertheilt und befolgt wird, den Religionsunterricht mit dem Heidelberger Katechismus zu beginnen, der in der ersten Frage und Antwort das höchste, tiefste und schwierigste aller Probleme aufstellt. Einen unvergeßlichen Beitrag zu dieser Wahrheit liefert auch der Vorschlag des Herrn Professors v. Raumer in Erlangen, das dreijährige Kind zum Nachsprechen des Glaubens zu veranlassen. Die Art und Weise des Lehrers, den religiösen Schulunterricht zu behandeln, steht daher, wenn und da sie ihm höheren Orts vorgeschrieben wird, nicht selten mit seinem ganzen übrigen Verfahren im schärfsten Contrast. Begreiflicher Weise kann eine einheitliche Bildung daraus nicht hervorgehen. Was für Früchte kann man sich von einem Religionsunterricht versprechen, der weder mit der Gesammtbildung und Richtung des Lehrers, noch mit der geistigen Atmosphäre, in welcher der Schüler lebt und leben wird, übereinstimmt?

21. Paldamus, Director der höheren Bürgerschule in Frankfurt a. M., im Osterprogramm 1863: „zur Schulreformfrage."

Nachdem Paldamus gezeigt hat, daß nicht dem Staat, trotz seines großen Interesses an Erziehung und Bildung, die Last aufgewälzt werden könne und dürfe, aus eigener Machtvollkommenheit und seinen Mitteln alle durch sie entstehenden Bedürfnisse zu befriedigen, daß die Erfüllung dieser Pflicht vielmehr den zunächst dabei Betheiligten, den Familien und Gemeinden, obliege und daß die glückliche Ausführung in dieser Weise auch besser geschützt sei als durch die Uniformität und Centralisation eines Staatsschulwesens (eine Wahrheit, die der Verf. durch Hinweisung auf die Beschaffenheit und die Folgen der Preußischen Schulregulative illustrirt); nachdem er ferner die Bedingungen genannt hat, unter welchen (namentlich unter Theilnahme von „Rathen und Thaten") das öffentliche Schulwesen zu gedeihen pflegt, spricht er seine Ansicht so aus: „als diejenige Gemeinschaft, welcher wir die wirksamste Stellung zum Unterrichtswesen, die unmittelbarste Pflege derselben zugewiesen sehen möchten, bezeichnen wir (nicht die kirchliche, sondern) die bürgerliche Gemeinde." Also das Communal-Schulwesen. Dem Obigen gemäß spricht P. Paldamus den Gemeinden die Verpflichtung zu, in Har-

*) Buckle, Geschichte der Civilisation in England, I. S. 225.

monie mit dem Oberaufsichtsrecht des Staates für die den fortschreitenden Bedürfnissen entsprechenden Anstalten Sorge zu tragen, vindicirt ihnen aber auch einen directen Einfluß. „Wer das Geld giebt, ist der Herr," gilt hier in der That, wenn auch nicht unbedingt oder absolut.

Mit dem Communalschul-Princip steht die Confessionsschule nicht in Widerspruch. Eine Communalschule kann Confessionsschule, kann auch (ohne Beeinträchtigung irgend einer Confession) für die Kinder aller religiösen Parteien bestimmt sein. In letzterm Sinne wird gewöhnlich der Begriff der Communalschule verstanden. Der Verf. widerlegt nun die versuchte Begründung des Rechts der Kirche auf fortgesetzte Beaufsichtigung der Schule durch das angeblich historische Recht (von Mutter und Tochter), aus welchem, wenn es bestände, doch nicht, in Widerspruch mit Entwicklung und Vernunft, ein Recht „für alle Zeiten" abgeleitet werden könne. Nachdem er weiter das Verhältniß der Religion zu den übrigen Bildungsmitteln besprochen hat, gelangt er „zu dem Resultat, daß in der confessionellen Gliederung die organisatorische Basis für das Schulwesen nicht gefunden werden kann." Es entspricht weder der Aufgabe, noch dem Inhalt des Bildungswesens, seiner Stellung zu Staat, Kirche, Gemeinde, Familie, noch der Organisation der Schulverwaltung, der Stellung der Behörden, noch auch der Unterrichtsmethode, „wenn das Unterrichtswesen lediglich oder vorwiegend dem Kirchenregimente unterstellt wird." — „Der Ruf nach Emancipation im geläuterten Sinne verlangt äußere Auseinandersetzung, nicht innere Trennung. Auch ist es jetzt — im Unterschiede gegen eine frühere Auffassung — nicht die „Staatsschule", auf die wir im Gegensatze zur „Kirchenschule" blicken. Richtig aufgefaßt, ist die Emancipationsidee nicht nur unerschüttert stehen geblieben, sondern hat an Intensität gewonnen und befindet sich auf dem sichern, wenn auch mühevollen Wege zum Siege. Diese Idee erstrebt eine Entwicklung des Unterrichtswesens durch die ungehinderte Arbeit der Pädagogik selbst." Erst nach der Feststellung dieses Reformprincips kann von der durch die Zeit geforderten Schulverwaltungs-Reform die Rede sein. Daß der Verf. in ihr das Recht der Einwirkung der Sach- und Fachkundigen, aber auch der betreffenden Gemeinden gewahrt und rechtlich festgestellt wissen will, ist nach allem Vorangegangenen eine consequente Forderung.

22. J. F. W. Dietrich, Kirche und Schule im idealen Bunde. Ein ehrlich und offen Wort an alle Freunde der Volksschule. Breslau 1863 (44 S.)

Nachdem der Verf. in dem Vorworte erklärt, daß die Forderung einer „fachmännischen Ueberwachung" der Schule, die er irrthümlich als eine Erscheinung der Neuzeit (1848) bezeichnet, fernerhin nicht länger zu verdecken und zu vertuschen sei, daß dieselbe zur Löschung eines „heillosen Brandes" und „innerer Zwietracht" zum Austrag gebracht werden müsse — dem-

nächst es beklagt hat, daß das Signal zur maßlosen Anklage gegen die Volksschule und ihre Lehrer von den Perußischen Regulativen gegeben worden sei (ohne Zweifel schwebt dem Verf. die amtliche Verurtheilung der vorregulativischen Schule und ihrer Seminare durch das Breslauer Provincial-Schulcollegium vor, welche ich als eine im Preußischen, vielleicht in allen Staaten der Welt als eine unerhörte Thatsache constatirt habe, gegen welche öffentliche Denunciation die betreffende Behörde sich in tiefes Schweigen einzuhüllen für gerathen erachtet hat) — hierauf die unbestreitbare Wahrheit ausgesprochen, daß sich die Lehrer „mit großer Treue ihrem mühevollen Berufe hingegeben, unter schweren Bedrückungen und harten Entbehrungen ihr Tagewerk vollbracht": erklärt er die in den ersten Zeilen genannte Forderung für eine lebensfähige, jedoch der näheren Untersuchung bedürftige Idee, der er seine Muße zu widmen sich bereit erklärt.

Wesentliche Gedanken der Ausführung und deren Consequenzen wollen wir kurz mittheilen.

Vorab constatirt er die Existenz einer „grenzenlosen Unbehaglichkeit" in dem Gefühl der meisten (katholischen wie evangelischen) Lehrer als Folge ihrer dreifachen, nicht gesetzlich festgeregelten Stellung zu den Geistlichen, den Familien und den Staatsbehörden, macht bemerklich die peinliche „beispiellose Aufmerksamkeit" auf sie von Seiten der drei Wächter der Schule, und stellt die Thatsache fest, daß die Sorge der Kirche für die Schule in dem Maße zurücktrat, in welchem die Lehrer sich tüchtiger erwiesen.

Als die wesentlichsten Ursachen obiger Forderung bezeichnet der Verf. — in detaillirender Nachweisung — das Kleben der Geistlichen beider Confessionen am Buchstaben, mit einem Worte die Orthodoxie vergangener Jahrhunderte, den Mangel an der Theilnahme der Fortschritte in weltlichen Wissenschaften, die Zurücksetzung der Vernunft, das Verlassen katechetischer Entwicklung, das geistlose Dringen auf Gedächtnißüberladung — Eigenschaften, in deutlichster Weise bekundet durch ihre Freude über den Erlaß der „Regulative" aus der Blüthezeit der Reaction und durch die Ausübung eines verderblichen p o l i t i s c h e n Einflusses auf den Lehrerstand: und das Alles gegenüber und im Widerstreite mit den Fortschritten der Pädagogik und der Lehrer in Wissen und praktischer Durchbildung. Die Warnungen, welche der Verf. ausspricht, vor religiösem Zwang, vor Ueberbürdung der Jugend mit religiösem Lernstoff entstammen der Erfahrung. In der That hat die Neuzeit keine größere Verirrung erlebt, als die war, daß man die Bildung zur Religiosität an dem dem Gedächtniß anvertrauten Quantum von Stoff maß. Quantität und Qualität standen dabei, wie in vielen andern Fällen, im entschiedensten Gegensatz.

Zum Ueberfluß, ich muß sagen, zur Vernichtung seiner vorangegangenen Darstellung, bespricht der Verf. nun noch einige Gründe, welche

gegen die Ueberwachung der Schule durch Fachmänner, namentlich gegen die Anstellung fachkundiger Districtsschulinspectoren anzuführen sein sollen; er, der selbst behauptet, daß die Kirche „die Schule geknechtet habe," fällt hier ganz aus der Rolle, die Hinweisung auf französische Schulzustände, die er offenbar nicht kennt (er behauptet sogar, daß dort eine freie Schule existire und ihre Lehrer Gott danken würden, wenn ihnen ein Einkommen von dreihundert Franken zugebilligt werden würde), ist schlechthin nicht zutreffend; er verfällt dem Irrthum, daß die Freunde jenes Antrags auf eine absolute, knechtende Staatsscholarchie lossteuerten; meint, daß, trotzdem daß er anerkennt, die Communalschule statt der Confessionsschule werde „den höchsten Zielen menschlicher Vollkommenheit" näher bringen, meint, sage ich, daß solche Einrichtung unausführbar sei und jedwede Vermehrung der Schulbeaufsichtigung, selbst durch einen Fachmann, verderbliche Wirkungen hervorbringen werde. Man muß fragen: was will der Verf. denn nun?

Er will Kirche und Schule, Geistliche und Lehrer im „idealen Bunde". Was Gott zusammengefügt habe, solle der Mensch nicht trennen.

Die Mittel: gründlichere Durchbildung der Lehrer, pädagogische praktische Bildung der Geistlichen, als Hauptsache, Einigung beider im Besitz und im Dienste edler Menschlichkeit.

Diese Vorschläge sucht der Verf umfangreich anschaulich zu machen: durch Nachweisung der vorhandenen Uebelstände in der unwürdigen Stellung der Lehrer zu den Revisoren und ihrer mangelhaften Ausbildung als Präparanden und Seminaristen, durch Schilderung des Unvermögens der Geistlichen zu einer einflußreichen Leitung der Schule und durch die Forderung der Abhülfe dieser Uebelstände. Seine Gedanken sind ganz gut; aber es sind nichts weiter als gutgemeinte Rathschläge. Ihre Beachtung ist wichtig; aber er selbst sagt: „das Revisorat erfordert, wie das Schulfach, einen ganzen, einen pädagogisch durch und durch gebildeten Mann". Wie soll der anders gefunden werden als durch einen Fachmann? Der wird den „idealen Bund" zwischen Geistlichen und Lehrern nicht hindern, wenn beide danach angethan, d. h. wenn sie, was der Verf. verlangt, zu edler Menschlichkeit durchgedrungen sind. Wie die Wirklichkeit beschaffen, muß ich seine Vorschläge, obgleich sie eine historische Grundlage haben, für ideale Träume erklären.

Solche Träume träumt auch Hr. Ballien in Brandenburg. Unter den Thesen, die er dem letzten, daselbst versammelten „Kirchentage" vortrug, befand sich auch die, daß Kirche und Schule nicht blos durch „Real-Union" (Gemeinschaft das Lehr- und Glaubensinhalts), sondern (These 9) durch „Personal-Union" (Achtung und Freundschaft zwischen Geistlichen und Lehrern) verbunden sein müssen. Kann man solche Verbindung rechtlich fordern? Lehrt nicht auch die gewöhnlichste Erfahrung, daß kein Verhältniß der gegenseitigen Freundschaft, Offenheit, Unbefangenheit u. s. w.

ungünstiger ist als das Verhältniß von Vorgesetzten und Untergebenen. „Personal-Union" kann man bei Eheleuten voraussetzen oder von ihnen fordern, da vorauszusetzen ist, daß sie sich aus freier Neigung mit einander verbunden haben; aber durch höhere Bestimmung zusammengebrachte Menschen, von welchen der eine über dem andern steht (wissenschaftlich und amtlich — durch ihre Vergangenheit und folglich auch durch Lebensanschauung meist getrennt), von solchen will man „ein herzliches Verhältniß" verlangen! Es ist ein Traum. Wenn, wie Hr. Ballien meint, erst durch solche Personal-Union die Verbindung zwischen Kirche und Schule „unauflöslich wird" (in These 8 verlangt er übrigens „Selbstregierung, Selbstleitung" der Schule), so sieht es mit dieser „unlöslichen Verbindung" etwas mißlich aus. Auf das Gefühl gegenseitiger Freundschaft amtliches Wirken gründen wollen, heißt: weder Amt noch Menschen kennen. Sentimentalität ist die letzte der Kategorien, auf welche sich etwas Solides erbauen läßt. —

23. Der frühere Seminarrector in Eßlingen, jetziger Pfarrer Riecke in Neuffen, legte im Jahre 1862 der Diöcesanversammlung württemb. Geistlichen über die Schulverwaltung zwölf Thesen vor, denen wir folgende Stellen entnehmen:

1) „Emancipation der Volksschule kann nur heißen: Aufhebung des Charakters der Volksschule als eines vorzugsweise kirchlichen Instituts durch Entbindung der kirchlichen Organe von ihrem Aufsichtsrechte über die Schule, um letztere ausschließlich unter die Leitung der Staats- resp. Gemeindebehörden zu stellen.

2) Die Emancipationsfrage kann weder nach geschichtlichen noch nach rechtlichen Gründen, sondern einzig aus dem Wesen der Schule und aus Gründen der Zweckmäßigkeit entschieden werden.

3) Das Verlangen nach Emancipation der Schule, wo es nicht aus unlauteren Quellen entspringt, beruft sich hauptsächlich auf drei Uebelstände: a. das einseitige Vorherrschen der kirchlichen Zwecke und Stoffe in den Schuleinrichtungen und Unterrichtsplänen; b. die kränkende Unterordnung des gebildeten Schullehrers unter Schulaufseher, welche für ihr Recht, den Lehrer in seiner Schulthätigkeit zu bevormunden, keinen andern Titel als den kirchlichen aufzuweisen haben und die vielleicht gerade aus diesem Grunde den Lehrer ihre amtliche Autorität um so mehr und unbilliger fühlen lassen; c. die Vereinigung auch der Bezirksaufsicht mit der kirchlichen Superintendenz.

4) Eine örtliche Schulaufsicht kann nicht entbehrt werden. Familie, Gemeinde und Kirche müssen dabei zusammenwirken. Der Ortsvorstand vertritt die Gemeinde, der Ortsgeistliche die Kirche und ein Eltern-Ausschuß die Familie. Dem Ersteren gebührt der Vorsitz im „Ortsschulrath." Der Geistliche aber ist nicht nur vermöge seiner Bildung, sondern auch vermöge seiner Stellung der allein geeignete Local-Inspector, der

die gewissenhafte Einhaltung des durch den Ortsschulrath genehmigten Lehrplans, die methodische Behandlung des Unterrichtsstoffs, die Handhabung christlicher Zucht u. s. w. zu überwachen hat. Der Lehrer aber soll ordentliches Mitglied des Ortsschulraths sein; in allen nur auf den Unterricht bezüglichen Fragen ist er nur dem Inspector untergeordnet, von dessen Anordnungen ihm die Berufung an den Bezirksschulinspector freisteht. Für die übrigen Schulfragen ist die erste Instanz der Ortsschulrath, die zweite das gemeinschaftliche Oberamt mit Beziehung des Bezirksschulinspectors.

5) Ein Geistlicher kann nur dann ein mit der Schulinspection verbundenes Kirchenamt erhalten, wenn er zuvor durch mündliche und schriftliche, theoretische und praktische Prüfung vor der Oberschulbehörde seine Bekanntschaft mit den Grundsätzen der Erziehungs- und Unterrichtslehre bewiesen nnd darüber eine zureichende Note erhalten hat.

6) Die Bezirksschulinspectoren werden vom Fürsten nach den Rücksichten der pädagogisch-didaktischen Tüchtigkeit ohne Beschränkung auf einen Stand, doch mit Ausschluß der Metropolitane ernannt und in dieser Eigenschaft den übrigen Bezirksbeamten im Range gleichgestellt.

7) Die vom Fürsten zu ernennende Oberschulbehörde soll mit Ausnahme des Präsidenten aus lauter geprüften und bewährten Schulmännern zusammengesetzt sein und unmittelbar unter dem Ministerium des Schulwesens stehen. Die Kirche aber hat ein Mitglied der Oberkirchenbehörde als Assessor aufzustellen, um ihre Interessen zu wahren.

24. Daß eine Aenderung in der Schulaufsicht eintreten müsse, ist nicht nur die Ansicht und der Wunsch der deutschen Volksschullehrer, sondern wird auch von den Staatsbehörden, den Landesvertretungen und selbst den Geistlichen anerkannt. Jüngsthin hat das für das Herzogthum Gotha festgesetzte Schulgesetz das Erforderliche, welches sich in der Oberleitung des Schulwesens durch einen Fachmann (den Seminardirector) und durch Anstellung von Bezirksschulinspectoren (aus den Reihen der praktischen Lehrer) concentrirt, angeordnet.

Die Württemberger Lehrer sind, wie die mit äußerster Umsicht und sorgfältigster Rücksicht auf die Bedürfnisse der Schule und die localen Verhältnisse ausgearbeitete „Denkschrift des Württemb. Volksschullehrer-Vereins", Stuttgart 1863 bei Aue (72 S.), erweist, mit ihren Vorschlägen an die Staatsregierung nicht zurückgeblieben.

Die durch eine Verwechselung und Verschiebung der Begriffe (als wäre die „Trennung der Schule von der Kirche" dabei das treibende Agens) entstandene „brennende Frage" ist eine rein praktische, durch Zweckmäßigkeitsgründe gebotene. Denselben wird durch zwei Grundgedanken entsprochen: 1) die Betheiligung des Staats, der Gemeinde und der Familie muß gesteigert werden; 2) die Aufsicht der Aufsichts-

behörden sei controlirender Art, die technische Leitung des Schulwesens werde den Lehrern anvertraut.

Diesen beiden Grundsätzen gemäß würde die angestrebte Reform die folgende Gestalt annehmen:

1. Die Volksschule steht in jedem Orte unter der Controle des „Ortsschulraths" und unter der technischen Leitung des Lehrers, resp. Oberlehrers. 2. In dem Ortsschulrathe ist der Ortsvorsteher der Beauftragte des Staats, der Geistliche der der Kirche, der Gemeindepfleger der der Gemeinde-Collegien, einige gewählte Mitglieder die der Gemeinde nnd Eltern, der Lehrer (an mehrklassigen Schulen der Oberlehrer) der der Schule. 3. Der Vorstand und geschäftsführende Beamte des Ortsschulraths ist der Geistliche, die Durchführung der Beschlüsse des Ortsschulraths in der Schule besorgt der Lehrer (resp. Oberlehrer). 4. Alle Oberlehrer einer Stadt sind Mitglieder des Ortsschulraths. 5. Die Oberschulbehörde ernennt die Oberlehrer. 6. Die Ortsschulbehörde steht unter der Bezirksschulbehörde. 7. Letztere besteht aus dem Oberamtmanne (dem Landrath) und dem Bezirksschulinspector, welchen der Kreisphysicus und der Bauinspector als berathende Mitglieder zur Seite stehen. 8. Der Dekan (Superintendent) controlirt die Schulen nach der kirchlichen Seite. (Gehört derselbe nach dieser, ihm zugesprochenen Function nicht in die Bezirksschulbehörde?) 9. Der Bezirksschulinspector muß ein activer Schulmann sein (d. h. er steht noch im Schulamte und hat zu seinem Vertreter einen Schulpraktikanten), er ist der Conferenzdirector. 10. Der Oberschulrath, eine Section der Oberschulbehörde, besorgt unter dem Ministerium sämmtliche Angelegenheiten der evangelischen, katholischen und israelitischen Schulen. 11. Das Referat in innern Angelegenheiten liegt in dem Oberschulrathe einem Fachmanne ob, welcher auch die Visitation der Bezirksschulinspectoren besorgt.

Nach diesen Grundzügen kann man sich die gewünschte Organisation leicht vorstellen. Nur eine Bemerkung verdient der Umstand, daß der technische Bezirksschulinspector — nach unsrer Meinung die Hauptperson — ein im Amte stehender und darin fortwährend thätiger Schulmann sein soll. Einmal darum, damit er nicht blos ein Mann des Worts und der „Feder", sondern auch ein „Mann vom Leder" sei, der seine Schule zu einer „Musterschule" ausgebildet habe (die Gothaer meinten auch, ein bloßer Visitator werde zu einem Kritiker oder Kritikaster); dann aus Furcht oder Angst vor den Kosten. Die Lehrer wissen es aus leidiger Erfahrung, daß man, wenn von Schulverbesserungen die Rede, gleich mit diesem Einwande bei der Hand ist, und sie lassen sich darum, um nicht ganz abgewiesen zu werden, zu Concessionen herbei. Für Militär- und andre Reformen verstehen sich die Kosten von selbst; aber für Schulsachen — hoho! Die Gothaer haben daran nicht gedacht — zu ihrer Ehre. Aber der Gedanke, den Inspector bei der Stange festzuhalten, ist gut·

Giebt es noch Seminardirectoren, die den Seminaristen sehr gut zu sagen wissen, wie sie es machen sollen, ohne im Stande zu sein und ohne Lust zu haben, es ihnen in der Seminarschule zu zeigen. Hic Rhodus — gilt auch für sie. — Wenn die Prinzen nicht blos auf dem Parade-, sondern auch zuweilen auf dem Schulplatze (hoffentlich veranlaßt das der Turnplatz), oder auch in der Schule gesehen würden — es könnte nicht schaden. —

25. „Der Schule gehört auch der Religionsunterricht" — sagt Dr. K. Schmidt, a. a. O. S. 138, — „der auf Anschauung basirende, der in der Geistesthätigkeit des Zöglings nach seiner Entwicklungsstufe Anklang findende — darum nicht der confessionelle, der in seinem Bekenntniß der Ausdruck theologischer Erkenntniß ist und darum eine gereifte Bildung erfordert, wenn er wahrhaft von einem Geiste aufgenommen und verarbeitet, nicht blos eingebläut werden soll. Nun und nimmermehr Zwiespalt zwischen der Schule und der Religion — Kampf aber im Namen der Wissenschaft und im Namen der Schule, die in und mit der Wissenschaft geht, gegen den Orthodoxismus der Theologie und gegen den einseitigen Confessionalismus derselben, die sich beide als identisch mit der Religion zu setzen wagen und darum Alles, was ihnen nicht huldigt, als irreligiös verschreien. Und doch ist's nicht wahr, was sie schreien. Nicht von der Religion, nur von fremden Mächten soll die Schule emancipirt werden, damit das Schulwesen und seine Beurtheilung von allem Einfluß politischer und theologischer Parteien erhalten bleibe. Wie die Wissenschaft der Pädagogik kein Anhängsel der Theologie mehr, sondern in sich selbstständig geworden ist, so kann sich auch die Schule nicht mehr von den Theologen in ihre Organisation hineinsprechen lassen. Das ganze Streben und die vielfachen Kämpfe auf dem Boden der Pädagogik gehen dem einzigen Ziele entgegen: Befreiung von jeder Bevormundung, und eine Organisation derselben, in der den Sachverständigen unter Betheiligung der Familie, der Gemeinde und des Staates eine ausgedehnte Vertretung gegeben und gesichert ist. Es ist als eine Wahrheit anerkannt und keine Macht der Welt wird diese Wahrheit wieder in eine Unwahrheit umwandeln können: die Aufsicht des äußern und innern Schulwesens kann nur gehörig würdigen und richtig leiten, der sein Leben der Schule und ihrer Entwicklung weiht". —

26. Man hat behauptet, die Naturwissenschaften seien der religiösen Dogmatik äußerst gefährlich.

Das ist nur wahr, wenn man den Satz richtig versteht; sonst nicht Nicht in dem Sinne, daß die Resultate des naturwissenschaftlichen Forschers den dogmatischen Satzungen direct widersprechen, denn der Inhalt der Naturwissenschaft und der Inhalt der Dogmatik beziehen sich auf zwei ewig von einander getrennte Gebiete, die sinnliche und die übersinnliche Welt, deshalb berühren sie einander nicht, und deshalb kann ein Naturforscher zugleich ein symbolgläubiger (römischer oder lutheranischer) Christ sein.

Aber in dem Sinne, daß die Naturwissenschaften nicht von a priori willkürlich festgestellten Sätzen, sondern von einzelnen, im Bewußtsein oder in der Erfahrung klar vorliegenden Thatsachen ausgehen, und von ihnen aus schrittweise in strenger Schlußfolge sich fortbewegen, d. h.: die Naturwissenschaften werden der Religionsdogmatik, die von positiven, gegebenen Sätzen ausgeht, für sie Autorität verlangt und auf Glauben dringt, durch die **Gewöhnung**, von feststehenden Thatsachen (Beobachtungen und Experimenten) auszugehen, mit einem Worte: durch ihre **Methode** gefährlich. In der Gewöhnung an selbstständiges Forschen und Denken liegt die Gefahr. Dieses fühlen selbst untergeordnete Geister, und die Weltgeschichte constatirt die Thatsache, daß die Geistlichkeit aller Religionen und Confessionen im Großen und Ganzen der Ausbreitung der naturwissenschaftlichen Kenntnisse und Erkenntnisse niemals zugeneigt gewesen ist; sie ist in Sorgen, daß der **Glaube** dadurch gefährdet werde, mitunter ist sie auch wegen des **Aberglaubens** in Besorgniß gerathen. Letzteres mit vollem Recht; denn die Naturwissenschaft — wie die Wissenschaft überhaupt — ist für den Aberglauben tödtliches Gift.

26. Der von verschiedenen Landtagen, auch von Wahlmänner-Versammlungen und Corporationen ausgegangene Antrag auf größere Selbstständigkeit der Schule, direct auf Beschränkung des geistlichen Einflusses signalisirt eine bemerkenswerthe Thatsache, welche dem aufmerksamen Beobachter der Zeit nicht entgangen sein wird: **die erfolgte Abschwächung des geistlichen Einflusses überhaupt**, obgleich die Ehrfurcht vor der Religion nicht abgenommen hat.

Als die Kennzeichen und Ursachen dieser Thatsache (gegen Thatsachen darf man das Auge nicht zuschließen) sind folgende Momente anzuführen:

1. Die Abnahme des Interesses des Volks an geistlicher Lectüre, seine Ungeneigtheit, in theologische Disputationen und Controversen einzugehen, Gleichgültigkeit gegen das Dogma.

2. Das Festhalten veralteter Formen von Seiten der Geistlichen — Orthodoxismus, Pietismus, Exorcismus*), mitunter auch Unduldsamkeit (in Rußland, Polen, Schweden, Schottland, Spanien, Tyrol und anderwärts).

3. Geneigtheit derselben zur Begünstigung reactionärer Maßregeln (z. B. gegen Civilehe).

4. Vorwiegendes Interesse des Volks für Politik, Socialismus, Technik, Landwirthschaft, materielle Verbesserungen.

5. Aufschwung der Naturwissenschaften, Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse.

---

*) Sogar der Generalsuperintendent **Hoffmann** bemerkte auf dem letzten Kirchentage tadelnd: „In die Lehren vom Teufel, von den Dämonen, Engeln bohrt sich am leichtesten der Zweifel hinein.“ Stundenlang, sagte er, habe er darüber mit Gymnasiasten disputirt (die Existenz des persönlichen Teufels aufrecht erhalten).

6. Zunahme deutsch-patriotischer Gesinnung und Richtung und die damit verbundene Abneigung gegen politischen und kirchlichen Separatismus.

7. Vorherrschendes Streben nach individueller Selbstständigkeit, Abneigung gegen Bevormundung irgend einer Art.

8. Schwächung der Autorität jeder Art.

9. Liberale und demokratische Gesinnung.

10. Fortschritt des Volks in Wissen, Erkenntniß und Intelligenz überhaupt, womit eine Abnahme des Glaubens und damit der Autorität und des Einflusses der Verkündiger des Glaubens verbunden zu sein pflegt.

Für die Wahrheit der durch diese Nummern erläuterten und begründeten Thatsache wollen wir einige Zeugnisse mittheilen.

1. Ansichten von Buckle, einem Geschichtschreiber, dem ein tiefer Blick in das innere Treibwerk der Gegenwart innewohnt. (Geschichte der Civilisation in England, übersetzt von Ruge. Band I. S. 306. 310. 335.)

„Die theologischen Angelegenheiten sind schon lange nicht mehr die höchsten Interessen, die Angelegenheiten der Völker werden nicht mehr aus kirchlichen Rücksichten bestimmt. Die alte Zeit ist um." —

„Die Gemüther der Menschen werden auf Gegenstände von wirklicher Wichtigkeit gelenkt und vernachlässigen jene geringeren Zwecke, denen ihre Väter die volle Zufriedenheit geschenkt."

„Die alten Principien der Ueberlieferung, der Autorität und des Dogmas sind nach und nach schwächer geworden, und damit vermindert sich natürlich der Einfluß der Klassen, durch die jene Principien vorzüglich aufrecht erhalten wurden." —

2. Professor der Theologie Schenkel in Heidelberg.

„Nicht mit dogmatischem Christenthum, welche Form es auch immer an sich tragen möge, ist unsrer deutschen evangelischen Kirche zu helfen. Die dogmatische Periode des Protestantismus ist vorübergegangen, sie hat für ihre Zeit ihre Dienste gethan und sich ausgelebt; um jeden Preis sie trotzdem restauriren zu wollen, ist ein Unternehmen an sich ohne Zweck und ohne alle Aussicht auf Erfolg. Man kann damit augenblicklich viel Verwirrung anrichten, aber nicht das Geringste in Ordnung bringen. Eine anderthalbhundertjährige Aussaat in der deutschen Theologie, deren Früchte immer mehr reifen, führte die Auflösung des orthodoxen Dogmatismus nothwendig herbei. Dagegen hilft kein Sträuben. Das Christenthum als eine sittliche Thatsache zu begreifen und ihm in dem Gewissen, der Vernunft, dem Willen der Völker einen neuen Boden zu schaffen, das ist die kirchliche Aufgabe unsrer Zeit". —

3. Professor der Theologie Beyschlag in Halle auf dem Kirchentage in Brandenburg 1862.

„Verstehen kannst Du es nicht, Du mußt es glauben". Ich halte diese Entgegnung von Glauben und Verständniß für ganz verkehrt. Es giebt kein gesetzliches Muß zum Glauben, der Glaube ist die freie That

des inwendigen Menschen, und frei Handeln kann nur der erkennende Geist. Zu solchem Erkennen ist aber nöthig, daß man die Glaubenswahrheiten in die allgemeine Denkreform seiner Zeit zu fassen versteht, die theologischen Formen wechseln und altern. Die allgemeinen Formen der Bildung sind heute nicht mehr dieselben wie im 16. und 17. Jahrhundert, es liegt eine ungeheure geistige Fortbewegung dazwischen, und daraus, daß die christliche Lehrform dieser Fortbewegung nicht hinreichend gefolgt, entspringt ein gutes Theil Entzweiung, in der sich der Geist des Jahrhunderts mit dem Evangelium befindet."

27*) Das Volksschulwesen und der Volksschullehrerstand ist im Aufschwung begriffen. Für diese Thatsache lassen sich die folgenden guten Gründe aufbringen.

1. Das von den Lehrern tief gefühlte Bedürfniß nach höherer Bildung und das Bestreben, sie zu erreichen.

2. Die literarische Thätigkeit derselben, bekundet durch die Menge der von ihnen ausgehenden Schul- und Erziehungsschriften (ungefähr ein halbes Hundert elementar-pädagogischer Blätter).

3. Ihre Vereinigung in Specialconferenzen und der allgemeine deutsche Lehrerverein.

4. Der unter ihnen erwachte Associations- und Corporationsgeist und die von ihm ausgehende Sorge für ihre Wittwen und Waisen (Pestalozzi-Vereine).

5. Die Theilnahme der Lehrer an höheren Schulanstalten an den Bildungsbestrebungen der Volksschullehrer.

6. Das (von Regierungen wie von Landständen) allgemein anerkannte Bedürfniß einer höheren Dotation der Lehrerstellen und die begonnene Bethätigung dieser Anerkennung.

7. Das sich unter den Volksmassen, besonders in dem Handwerkerstande der Städte, immer weiter verbreitende Gefühl und Streben nach gründlicherer Bildung (Ackerbauschulen, Handwerker-Bildungsvereine, Kindergärten u. s. w., Volksbibliotheken, Turnwesen u. s. w.).

8. Die freie Theilnahme der Lehrer an diesen Bildungsbestrebungen.

9. Die von einzelnen Regierungen, von Landständen, Corporationen und Vereinen beantragte Erhöhung der Selbstständigkeit der Schule und ihrer Lehrer.

10. Die von denselben ausgehende Forderung einer Verstärkung der praktischen Bildung der Jugend.

11. Das ernste Bestreben der Lehrer, der strengeren Aufsicht, fördernden Leitung und Führung von Seiten sach- und fachkundiger Schulmänner unterstellt zu werden.

12. Die Anerkennung der Gerechtigkeit und Achtungswürdigkeit dieses

---

*) Nr. 26 u. 27 — Ursache und Wirkung? oder: Wirkung ein und derselben Ursache? —

Strebens, nicht blos von Seiten volksfreundlicher Regierungen und Landstände, sondern auch von Seiten kirchlicher Aufsichtsbehörden.

Die Aspekten stehen günstig.

Man hat die Deutschen eine pädagogische Nation genannt. Sie ist es, d. h. sie kann sich — so wenig wie die altgriechische es konnte — ihre Zukunft ohne planmäßige Erziehung ihrer Jugend nicht denken. Andere Culturvölker haben andere Tendenzen, eine andere Geschichte. In der deutschen Entwicklung liegt der Gedanke der Erziehung, man kann ihn einen deutschen Gedanken, einen deutschen Glauben nennen. Die Deutschen sind das „Volk der Denker", Preußen ist „das Land der Kasernen und Schulen" genannt worden. England macht Anspruch auf den Ruhm, ein „Hort der Freiheit" zu sein; Frankreich steht nach seiner Meinung à la tête de la civilisation; möge sich unser Vaterland die Vermittlerrolle der innern, humanen Entwicklung erhalten und die Fahne der Fortschrittspädagogik aufpflanzen! Nach seiner Vergangenheit, wie nach seiner äußeren und inneren Lage ist dieses seine Mission unter den Culturvölkern Europas und der Welt. — A. D.

II.

Ueber das Wesen und die Bildung der menschlichen Vernunft.

(Vom Seminardirector emer. Dreßler in Bautzen.)

Als ich die neue von Beneke begründete Psychologie noch nicht kannte, war mir Nichts unbegreiflicher, als der bittere Vernunfthaß, der mir bei so vielen Theologen begegnete. Wie ist es möglich, fragte ich mich, daß Menschen das Höchste, was sie haben: die Vernunft — die ratio — verachten, ja verlästern können? Durch die Vernunft allein erheben wir uns ja über die Thiere, und ohne Vernunft sinken wir jederzeit noch unter das Thier (brutum) hinab. Ein Rationalist zu sein kann darum Niemandem zum Vorwurfe gereichen, dachte ich, und wenn ich mir die Wahnsinnigen vorstellte, wenn ich namentlich an den Blödsinnigen dachte, den ich in meinem Geburtsorte kennen gelernt hatte, so schauderte ich vor dem Frevel, der das höchste Geschenk Gottes, die Vernunft, schmähen konnte; denn wer fände den Anblick der Wahnsinnigen nicht traurig? Und jener Blödsinnige war so überaus thierisch, daß er in unbewachten Augenblicken seinen eigenen Koth verzehrte. Er war kein Rationalist, er war bei aller menschlichen Gestalt ein Brutalist, ja fast noch Schlimmeres, und welcher Besonnene könnte ein solches Schicksal sich wünschen? Mag die Vernunft immerhin, wie Alles in der Welt, zuweilen gemißbraucht werden, sie bleibt doch die dankenswertheste Gottesgabe, und du willst sie daher nicht von dir weisen, du willst

sie gewissenhaft ausbilden und redlich gebrauchen; das wird dir mehr Ehre bringen, als dich in die Reihen derer zu stellen, welche den Rationalismus anschwärzen und somit in das Gebet Jesu einzuschließen sind: „Vater, vergieb ihnen, denn sie wissen nicht, was sie thun."

So urtheilte ich. Wenn mir damals Jemand gesagt hätte: du wirst deine Verehrung der Vernunft auch noch bedeutend herabstimmen, wirst nicht mehr das große Gewicht auf die ratio legen, wie jetzt, ich hätte ihm ins Gesicht gelacht und diese Prophezeiung für eine wahnwitzige gehalten. Gleichwohl ist es so gekommen. Mir ist heute die Vernunft nicht mehr das Erste, wonach ich frage; ich strebe nach Wahrheit, wie früher, aber sie stammt mir nicht mehr aus der Quelle, die man Vernunft nennt. Versteht man daher unter einem Rationalisten einen Mann, der wahr Dasjenige nennt, was angeblich die Vernunft lehrt, so bin ich kein Rationalist. Vollends die r e i n e Vernunft, über welche K a n t eine Kritik schrieb, gilt mir für ein psychologisches Märchen, und ich sehe die Zeit kommen, wo man weder von Rationalisten noch von Autirationalisten Etwas wissen wird, weil man eingesehn haben wird, daß der Streit über die Vernunft, wie er bis heute geführt worden, ein Streit über Phantasiebilder gewesen ist. Nur durch Irrthümer, die in den bisherigen A n s i c h t e n von der Vernunft liegen, sind jene Kämpfe veranlaßt worden, und gelänge es daher Jemandem, diese Irrthümer genügend aufzudecken, so dürften (freilich erst nach und nach) die Philosophen aufhören, in der stolzen Weise, wie bisher, auf die Vernunft zu bauen, wie anderseits die Gegner der Vernunft es gerathen finden möchten, das Kind nicht mehr mit dem Bade auszuschütten und nicht die Vernunft überhaupt zu verdammen, weil nur das zu verwerfen bleibt, was man bisher fälschlich für das Wesen der Vernunft gehalten hat. Sehen wir also vor Allem zu, was sich wirklich mit Grund der Wahrheit gegen die bisherige Vorstellung von der Vernunft einwenden läßt, gesetzt auch, daß wir vor der Hand mit unsrer ganzen Erörterung nicht gerade viel ausrichten möchten.

I.
Die Irrthümer in den bisher gangbaren Ansichten von der Vernunft.

Nach diesen Ansichten soll die Vernunft, wie ihre Vertheidiger meinen, bei allen Menschen die gleiche sein und daher auch Gleiches lehren. Wo sie Letzteres nicht thue, rühre das nur davon her, daß man sie nicht zu Worte kommen lasse, sie also nicht gebrauche. Es gebe daher auch keinen Mißbrauch der Vernunft, sondern nur einen Nichtgebrauch derselben. — Was ist davon zu halten? Jedenfalls wird man zugeben, daß die Philosophen Vernunft haben und sie auch zu gebrauchen beflissen sind; denn es ist Grundsatz bei ihnen, daß alle Philosophie ein Product der Vernunft sein müsse. Aber nicht zwei Philosophen stimmten bisher in ihren Lehrsätzen durchaus zusammen; jeden lehrte die Vernunft etwas Anderes, und die Geschichte der Philosophie ist daher ein wahres Chaos einander widersprechender Meinungen. Ist also die Vernunft bei ihnen die gleiche? In andern Lebensverhältnissen zeigen sich die Gegensätze nicht geringer bei Leuten, denen man Vernunft und gebildete Vernunft nicht absprechen kann. Als Napoleon im Jahre 1803 mehrere Wochen hindurch im Lager zu Boulogne, von wo aus er mit seiner Flotte einen Angriff auf das feindselige England machen wollte, vergeblich auf eine Umsetzung des widrigen Windes geharrt hatte, bot sich der Amerikaner Fulton an, ihm Schiffe zu bauen (Dampfschiffe), denen der widrige Wind Nichts anhaben werde. Napoleon holte zuvor das Gutachten der französischen Akademie darüber ein, und die Mitglieder derselben, also Männer, welche damals in der Wissenschaft und somit in der Vernunftbildung am höchsten standen, erklärten diesen Plan allesammt für entschieden unvernünftig. Die Chinesen finden es ganz vernunftgemäß, die Füße der Kinder, namentlich der Mädchen, gewaltsam zu solcher Kleinheit zu gestalten, daß sie dieselben ihr ganzes Leben hindurch nicht zum Gehen gebrauchen können, und die Ver-

nunft tadelt es bei ihnen nicht, neugeborene Kinder auszusetzen und dadurch umkommen zu lassen, wenn man durch ihre Auferziehung belästigt zu werden fürchtet. Namentlich über die Staatsverfassungen urtheilt die Vernunft sehr verschieden, indem sie bei dem einen Volke nur die republikanische, bei einem andern blos die monarchische rc. gut heißt, und in England will die Vernunft sogar nicht gestatten, die Schwester der verstorbenen Frau zu heirathen, was wir Deutschen sehr vernunftgemäß finden. — So könnten wir noch hundert Beispiele anführen, die alle gegen die Gleichheit der Vernunft sprechen und somit diese Annahme als ein Märchen aufzeigen würden. Merkwürdig ist, daß die Naturforscher, welche nicht auf die Vernunft, sondern auf die Erfahrung durch die Sinne bauen, so viel Wahres gefunden haben, das allgemein anerkannt ist, woraus sich ergiebt, daß das entschieden Ungleiche, die Sinne, mehr zu leisten scheint, als das angeblich Gleiche, die Vernunft.

Ein zweiter Irrthum in den bisherigen Ansichten von der Vernunft besteht in der Meinung, daß sie auch *keinen zeitlichen Wechsel kenne, indem ihre Aussprüche für immer als ausgemacht gälten, für immer feststünden.* Auch dieser Ruhm wird durch die Geschichte Lügen gestraft. Noch vor drei Jahrhunderten sagte die Vernunft allgemein, es sei gottlos, das Dasein der Gespenster zu leugnen, Hexen und Ketzer, die dem Feuertode geweiht waren, in Schutz zu nehmen, die Macht des Teufels über die Seelen der Menschen wie über die äußere Natur zu bestreiten — und das Goldmachen, das Schatzgraben, das Bezaubern, Geistercitiren, Feuerversprechen und dergleichen hielt man damals für möglich, während heut zu Tage jeder Vernünftige dies Alles für Aberglauben, für das Gegentheil der Vernunft erklärt. Bei den alten Griechen hatte die Vernunft Nichts dagegen einzuwenden, wenn Jemand seine eigene Schwester heirathete, und die Stoiker, die sich der höchsten Vernunftbildung rühmten, sahen den Selbstmord unter gewissen Umständen für Pflicht an, was Beides bei uns von der Vernunft aus guten Gründen verworfen wird. In anderen Fällen schwanken die Urtheile der

Vernunft durch Jahrzehende, ja Jahrhunderte hindurch, ohne zu einer festen Entscheidung zu kommen, indem für und wider eine Ansicht von entgegengesetzten, oft gleich großen Parteien gekämpft wird. So hat schon seit langer Zeit eine namhafte Anzahl von Denkern es für vernünftig, ja für allein vernünftig erklärt, die Philosophie und namentlich die Seelenkunde rein auf Erfahrung zu begründen, während andere dies für unvernünftig, besonders in unserer Zeit, angesehen und vielmehr behauptet haben, daß aus Gründen der höchsten Vernunft von der Erfahrung bei diesen Wissenschaften ganz abgesehen werden müsse. Eben so schwankend lautet die Antwort der Vernunft auf die Fragen: ob die Todesstrafe zulässig sei oder nicht, ob der Mensch von Natur gut sei oder böse, und dergleichen. Dagegen zweifelt wohl Niemand, daß mit unseren besten Theorien noch mancherlei Irriges vermischt sein mag, aber gegenwärtig sagt uns die Vernunft noch nicht, was dies sei, während es in 300 Jahren sicherlich erkannt sein wird. Ging es doch unsern Vorfahren eben so. Luther z. B. sah im Dampfe nur das Bild irdischer Vergänglichkeit und Nichtigkeit, seine Vernunft hätte nie zugegeben, daß derselbe mehr Kraft besitze, als Hunderte von aneinander gespannten Pferden, und ähnlich hält man es zu unserer Zeit noch für unvernünftig, zu behaupten, daß die Vernunft nicht angeboren sei, während gewiß schon in 100 Jahren die Vernunft aller Denkenden sagen wird: das ist wahr. Kurz: die Vernunft steht so wenig fest, daß ihre Aussprüche fortwährend wechseln, und sie urtheilt nie mit einer Selbstständigkeit, die von der Zeitcultur unabhängig wäre.

Von selbst führt dies auf den dritten Irrthum, der in den gangbaren Ansichten von der Vernunft noch immer vorkommt, daß sie nämlich das Höchste im Menschen sei und als solches alle Normen für Wahrheit und Nichtwahrheit enthalte. Schon das Vorige hat diesen Irrthum mit beleuchtet; aber wir müssen noch ausdrücklich hinzufügen, daß die Menschheit die großen Fortschritte, die sie in der Erforschung der Wahrheit gemacht hat, nicht der Vernunft verdankt. Denn fast Alles, was in wissenschaftlicher, künst-

lerischer, moralischer und politischer Beziehung nach und nach Höheres errungen worden ist, mußte sich Anfangs als unvernünftig ausschelten lassen, weil es gegen die bisherigen Normen verstieß, und es dauerte oft lange, bis die Vernunft aufhörte, ihren angeblichen Primat dagegen zu setzen, bis sie sich entschloß, das Neue gelten zu lassen und als Norm für Künftiges in sich aufzunehmen. Hieraus folgt: die Vernunft hätte gegen sich selbst zu Felde gelegen, wenn sie alle Normen für Wahrheit und Nichtwahrheit in sich trüge, und es würde unbegreiflich sein, wie sie die neuen Normen hätte verfolgen und als Irrthümer ansehen können. An Beispielen zu dem Gesagten fehlt es nicht. Man denke nur an die Kämpfe, die es gekostet hat, um die neuere Astronomie und Physik zur Geltung zu bringen, an den heftigen Widerstand, den die reineren Religionswahrheiten zu aller Zeit fanden und noch finden. In Sachen des Rechtes und der Humanität zeigt sich dieselbe Erscheinung. Noch immer hat die Vernunft Mancherlei gegen die Emancipation der Juden, gegen die Freiheit des Handels und der Gewerbe einzuwenden, wie sie sich ehemals gegen die Abschaffung der Folter, gegen die Aufhebung der Frohndienste, gegen die Verminderung der Feiertage ꝛc. sträubte. Es sind also ganz andere Kräfte gewesen, durch welche die Menschheit vorwärts gekommen, zu immer richtigerer Vernunft gebracht worden ist, und dies bestätiget sich selbst an den sogenannten Genies. Diese sind keineswegs dafür bekannt, besonders vernünftig zu sein, im Gegentheil zeigt ihr Verhalten im alltäglichen Leben, daß sie anderen Menschen in dieser Beziehung größtentheils nachstehen. Dafür aber stehen sie durch Anderes ohne allen Vergleich geistig höher, nämlich durch das, was in ihnen neben der Vernunft sich Treffliches, Außergewöhnliches entwickelt hat, wodurch sie ihre Zeitgenossen überragen und auf eine Stufe der Bildung erheben, auf welcher denselben Anfangs schwindelt. Die „Vernunft" hält und bethätiget sich durchgängig in einer gewissen mittleren Höhe, in einer Art Durchschnittsbildung, und was von dieser abweicht, gilt eben für unvernünftig.

Endlich soll die Vernunft, meint man, etwas Besonderes, eine angeborene **gesonderte** Kraft sein, welche das tiefste Grundwesen des Menschen, seine ursprüngliche Ausstattung ausmache. Wer das leugnet, gilt für Einen, der die Vernunft in's Gesicht schlage; denn wie könnten die Menschen vernünftig werden, wenn sie bei der Geburt vernunftlos aufträten? Das klingt aber gerade so, als wenn man sagte: wie könnte der Apfelbaum Aepfel tragen, wenn nicht schon der Apfelkern, den man in die Erde legt und somit zum Baume sich entwickeln läßt, Aepfel enthielte, möchten sie auch noch so winzig klein sein? Er enthält entschieden keine, und doch werden sie, werden aus dem, was noch nicht Apfel ist; warum soll die Vernunft nicht auch aus dem werden können, was noch keine Vernunft ist? Aus Nichts freilich wird sie nicht, sondern nur aus dem, was dem Kinde geistig angeboren ist, was aber eben so weit von der künftigen Vernunft absteht, wie der Apfelkern und der Apfelbaum von den künftigen Aepfeln. Dies hätte man schon längst daraus abnehmen können, daß ja die Vernunft sich größtentheils in Sätzen (Urtheilen) äußert, und zwar in allgemeinen Sätzen von großem Umfange. Alle Sätze aber enthalten wesentlich ein Subject und ein Prädikat, die erst combinirt werden müssen (z B. die Nachtigall ist ein Vogel, die Erde ist ein Planet rc.); das Prädicat ist stets ein Begriff, ein Allgemeines, welches nur aus einer Anzahl von besonderen Vorstellungen (Anschauungen rc.) heraus entstehen kann, indem das Gemeinsame derselben zusammenbewußt wird („zusammenfließt"). Keine einzige besondere Vorstellung ist angeboren, noch weniger ein Begriff oder gar ein Satz, am allerwenigsten allgemeine Sätze, weshalb sie nie eher hervortreten, als bis sie aus den genannten Grundlagen entstanden sind und entstehen konnten. Hierüber hat sich das vorliegende „Jahrbuch" in den früheren Jahrgängen bereits so ausführlich verbreitet, daß wir nur daran zu erinnern brauchen, und wer die neue Psychologie kennt, dem braucht dies Alles nicht erst gesagt zu werden.

Somit erhellet: die Vernunft ist nicht am Anfange,

sondern überall erst am Ende gegeben: am Ende der reihenweis erfolgenden Entwickelungen, und da kein Mensch alle Entwickelungsreihen, die überhaupt möglich sind, in sich vollzieht, so bleibt jeder in dem oder jenem Punkte vernunftlos. Die Vernunft ist daher ein Ideal, dem wir uns im besten Falle unser ganzes Leben hindurch fortwährend annähern können, ohne es jemals vollständig zu erreichen. Auf vernünftige Weise ein „Sachkundiger" in Allem zu sein, ist noch keinem Sterblichen gelungen.

Freilich hat man die Vernunft auch nicht, wenn man sie angeboren nannte, als in fertigen Aussprüchen angeboren gesetzt; man sagte immer, sie habe sich zu entwickeln, auszubilden, sie müsse nach und nach reifen. Aber das Schlimme war, daß Niemand anzugeben wußte, wie sie denn als Keim beschaffen sei, und wie man ihr beikomme, um ihr Wachsthum zu befördern. Sie sollte Anfangs „schlummern", dann sehr allmälig „erwachen"; aber weder über das Schlummern noch über das Erwachen findet sich irgendwo ein verständiges und verständliches Wort, das die Sache wirklich aufklärte. Mit bloßen Bildern kommt man keiner Sache auf den Grund, und jene Prädicate sind Bilder und sehr nebelhafte Bilder, die zuletzt immer darauf hinauslaufen, daß das Ideal als erreicht angenommen, das Ende zum Anfange gemacht wird. Die alte Psychologie (die Herbart'sche ist unter diesem Ausdruck nicht mit begriffen) nahm daran keinen Anstoß; denn es liegt in ihrem ganzen Charakter, mit dem Angeborenen sehr freigebig zu sein und auf genetische Erklärungen sich kaum einzulassen. Was sie in seinem Werden nicht zu begreifen vermochte, setzte sie eben als angeboren, und fand sich mit der Erfahrung, die das Gegentheil lehrt, dadurch ab, daß sie Worte gebrauchte, deren Bedeutung man drehen und wenden konnte, wie man wollte. Von einfachen Bürgers- und Landleuten kann man dagegen die Redensarten hören: „dieses Kind hat noch keinen Verstand", „es hat noch keine Vernunft" ꝛc., was jedenfalls richtiger geurtheilt ist, als die bisherige Wissenschaft gethan hat.

II.

Die Vernunft nach ihrer wahren Beschaffenheit.

Der Mensch ist ursprünglich nur ein „vernunftfähiges“ Wesen, wie schon Herder bemerkt hat, und damit stimmt ganz der Ausspruch Goethe's überein: „die Vernunft ist immer in der Minorität gewesen“. Nach der alten Psychologie hätte sie stets in der Majorität sein müssen; denn sie sollte ja ein allgemeiner menschlicher Besitz, weil Allen angeboren sein, was auch die meisten philosophischen Systeme angenommen haben. Worin dieser Besitz eigentlich bestehe, was also die Vernunft wirklich sei, können wir jedoch von diesen Systemen am wenigsten lernen; denn da sie in ihren Bestimmungen darüber stets von einander abweichen, da das eine System die bezüglichen Festsetzungen des andern mehr oder weniger bekämpft, so haben sie allesammt hierdurch mehr dargethan, was die Vernunft nicht sei, als was sie sei. Nur in Einer Ansicht, die wir später anführen werden, kommen Alle, Gelehrte und Ungelehrte, überein, aber das Wesen der Sache ist damit keineswegs getroffen. Es war daher wohl nöthig, zuerst das Negative, das Falsche, in jenen Ansichten darzuthun und zu entfernen, um uns freien Boden für das zu schaffen, was nun über die Vernunft nach ihrer wahren Beschaffenheit zu sagen ist.

Der Ausdruck „Vernunft“ bezeichnet, wie bereits angedeutet, ein Ideal, dem der Mensch sich nur allmälig annähern kann; denn obgleich man die Vernunft bis jetzt nicht ein Ideal zu nennen gewohnt ist, so wird sie doch (und das ist etwas sehr Ideales) für eine unumstößliche und darum allgemeingiltige Norm der Wahrheit angesehen, für eine Norm, nach welcher Alles, was der Mensch denkt und thut, zu bemessen sei. Eine solche Norm hat jedes Zeitalter zu besitzen geglaubt; aber nur bis zu einem gewissen Grade war das wirklich der Fall, und auch in Zukunft kann und wird es damit nicht anders sein. Sie (diese temporelle wirkliche Norm) besteht in der Gesammtheit der Erfahrungen, Ansichten,

Erkenntnisse, so wie anderseits der Empfindungen, Schätzungen und Bestrebungen, welche zu einer Zeit erworben und so erworben sind, daß sie als **richtig gebildetes** Gemeingut gelten dürfen. Dies ist die theoretische und praktische Vernunft eines Zeitalters, und der Einzelne nennt sich vernünftig und wird von Andern dafür genommen, so weit er diesen allgemeinen Besitz theilt. Er „vernimmt" in sich die allgemeine Stimme, die zu seiner Zeit Recht spricht, sobald ihm nämlich jene Erfahrungen 2c., Schätzungen 2c. zum Bewußtsein kommen, und von diesem Vernehmen stammt der Ausdruck „Vernunft". — In dieser erworbenen, nicht schon angeborenen Vernunft liegt also stillschweigend die Voraussetzung, daß es eine Bildung von allgemeiner Gleichheit gebe, zu welcher es Jeder bringen und die darum auch von Jedem gefordert werden könne. Offenbar hat diese Voraussetzung für den ersten Anblick etwas Auffälliges. Thatsächlich bilden sich die Menschen nie allgemein gleich aus, und sie scheinen es auch nicht zu können, da die Factoren der Bildung — das Angeborene und die äußern Entwickelungsverhältnisse — jederzeit und überall ungleich sind. Es wird sich also fragen, ob nicht trotz dem in jenen Factoren Etwas liege, was für alle Menschen neben dem Ungleichen als Gleiches gegeben ist, so daß hierdurch die Möglichkeit der gleichen Bildung, wenigstens eines gewissen Grades derselben, bedingt sein würde. Und solches Gleiche ist wirklich vorhanden. Sehen wir zunächst auf den äußern Factor der Bildung, auf das Objective, so bringt die Außenwelt Jedem Gleiches entgegen. Die Eigenschaften an und in einem bestimmten Dinge bieten sich jedem Menschen als dieselben und in derselben Verbundenheit dar; was die Dinge thun, erfolgt ebenfalls für Jeden in dem gleichen Zusammen oder in dem gleichen Hintereinander, und die Verbindung zwischen den Ursachen und Wirkungen bleibt für Jeden die nämliche. Jeder kann also die Vorstellungen hiervon, mithin seine theoretische Bildung so gewinnen, daß sie eine objectiv wahre wird, und so weit dies unter einer größern oder geringern Anzahl von Menschen

wirklich erreicht ist, haben sie hierin etwas allgemein Gleiches erworben. — Die praktische Bildung ist durch das Subjective bedingt, durch die Steigerungen und Herabstimmungen (Vervollkommnungen und Schwächungen), welche die Vermögen bei ihrer Entwickelung mittelst der einwirkenden Dinge erfahren, und wonach sich die Werthschätzung der Dinge, das Wollen und Handeln in Bezug auf dieselben bestimmt. Auch hier — also bei dem innern Factor der Bildung — giebt es neben dem Ungleichen allgemein Gleiches. Erstlich hat die Kräftigkeit der Urvermögen bei allen Menschen die gleiche Abstufung; denn sie zerfallen bei Jedem in die bekannten höhern und niedern, edlern und unedlern Sinne. Diese gleiche Abstufung macht, daß auch die erworbene Ausbildung derselben bei Allen Edleres und Unedleres repräsentiren muß, mag die Ausbildung zur Vervollkommnung oder zur Schwächung der Vermögen geführt haben. Immer zeigt sich als Resultat, daß dort Höheres, hier Niederes gefördert oder zurückgebracht, gesteigert oder herabgestimmt worden ist, und nie wird das natürlich Niedere dem natürlich Höheren gleich, möchte auch jenes noch so gut entwickelt worden sein, wie umgekehrt sich das natürlich Höhere durch keine Herabstimmung und Beschädigung in natürlich Niederes verwandelt. Ferner wechseln die Reize eines und desselben Dinges ihre Natur nicht, so daß etwa die Lichtreize, wie bei mir vom Auge, bei meinem Nachbar vom Ohr 2c. aufgenommen zu werden vermöchten, und sie erzeugen deshalb, mögen sie mich oder einen Anderen neben mir treffen, bei Jedem dieselbe Art der Steigerung oder Herabstimmung. Diese (stets zweielementigen) Akte endlich, welche als „Spuren" sich erhalten, bilden sich bei mir wie bei jedem Andern nach ihrer Gleichartigkeit zusammen, weil hierfür in jeder Seele das nämliche Gesetz besteht. Gleiche Factoren geben gleiche Producte, und die Intensität (der Grad) der Steigerungen und Herabstimmungen ist somit als eine überall gleiche durch das eben genannte Subjective bedingt. So weit demnach die gewonnene praktische Bildung eines Zeitalters (Volkes, Stammes 2c.)

reicht, ist von Seiten dieses Subjectiven kein Grund vorhanden, warum sie nicht hätte allgemein gleich ausfallen können, und daß sie häufig nicht so ausfällt, daß vielmehr beide, die praktische und theoretische Bildung, vielfach unter den Menschen differiren, daran können nur zufällige Ursachen Schuld sein, die das als gleich Bedingte, d. h. das durch die Bildungsfactoren als gleich Vorherbestimmte (Prädeterminirte) theilweise an der Verwirklichung hindern.

Diese zufälligen Ursachen sind sattsam bekannt. Sie liegen theils auf Seiten des Innern, theils auf Seiten des Aeußern. Denn ist auch die Abstufung der Kräftigkeit der Urvermögen (der Sinne) bei allen Menschen die gleiche, so ist doch die Kräftigkeit selbst eine verschiedene. Es giebt Menschen, die trotz ihrer höheren und niederen Sinne durch und durch schwächer sind, als die neben ihnen lebenden sogenannten guten Köpfe, und in Bezug auf Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit sind die Urvermögen ebenfalls bei dem Einen ungünstiger, bei dem Andern günstiger ausgestattet. Zu diesen innern Verschiedenheiten kommen nun die äußern Lebensverhältnisse, die für die Menschen so ungleich sind und darum für die Ausbildung ihres Innern sich theils förderlich, theils hemmend erweisen müssen. Wer in einer ärmlichen Gegend, unter rohen, unwissenden Menschen geboren wird und aufwächst, kann nicht die vielseitige und hohe Anregung erfahren, wie der, welcher in einer reichen Natur, unter bereits gebildeten Menschen in's Dasein trat und sich dabei von Gegenständen der Kunst, der Wissenschaft, des Gewerbfleißes, des Handels 2c. vielseitig umgeben sieht. Bei dem Letztern wird viel ausgedehnter und vollkommner zur Verwirklichung gelangen, was durch das Angeborene in ihm vorbedingt, prädeterminirt ist, als bei Jenem, der vielleicht eben so gute Anlagen (Urvermögen) mit zur Welt brachte, aber in Folge der äußeren Umstände zu deren Entwicklung keine Gelegenheit hat. Was in den innern und äußern Bildungsfactoren allgemein gleich ist, kann jedoch durch das zufällig Ungleiche derselben bei einem Volke, Stande 2c. nur beeinträchtigt, niemals unwirksam gemacht werden, im Ge-

gentheil behält Jenes stets das Uebergewicht, und so muß immer eine Durchschnittsbildung, eine mittlere Bildungshöhe entstehen, wie wir sie bei jedem Volke, bei jeder Volksklasse zu einer gewissen Zeit finden, und wie sie eben durch das allgemein Gleiche jener Factoren der Entwicklung vorbedingt war. Das ist die Vernunft dieses Volkes, dieses Standes 2c. zu dieser bestimmten Zeit, und etwas Anderes ist die wirkliche Vernunft nie. Sie ist die Behörde, vor deren Forum Alles gezogen wird, was bei diesem Volke 2c. in Frage kommt; sie gilt für die oberste Autorität, welche theils verbietet, theils erlaubt, theils fordert, und sie erlaubt und fordert immer nur das, was mit ihr einstimmig ist, das Gegentheil verbietet sie. Daher wird auch das gebilligt, was vor einer höheren Autorität verwerflich erscheinen müßte, sowie andrerseits das verworfen, was die höhere Autorität fordern würde.

Wie steht es nun mit dem Werthe dieser Autorität, Vernunft genannt? Er muß jedenfalls ein sehr relativer sein, das springt in die Augen, und wir dürfen uns jetzt wohl nicht mehr wundern, daß die Aussprüche der „Vernunft" so verschieden lauteten, wie wir im vorigen Abschnitte gesehen haben. Die Vernunft ist allerdings das Höchste zu einer gewissen Zeit und unter einem gewissen Volke, aber damit keineswegs das Höchste für alle Zeit und für Jeden im Volke. Die Menschheit, wie der Einzelne, kann und soll sich fortbilden, die Summe der erlangten Kenntnisse und der erworbenen Neigungen, Fertigkeiten 2c. soll und kann immer von Neuem gesichtet und durch Vollkommneres bereichert werden, das fühlt auch die schwächste Vernunft als rathsam und nöthig, und über der realen Vernunft steht daher immer eine ideale, ein Strebeziel, das mit jedem Fortschritte sich höher erhebt und zu keiner Zeit ein völlig erreichtes sein wird. Der Quell der Wahrheit (des Richtigen) ist für uns Menschen unerschöpflich, und eben weil er das ist, kann Jeder mit seiner Vernunft höchstens ein Ideal in negativer Beziehung erreicht haben, inwiefern er sich nämlich so fehlerlos ausgebildet hat, wie die bisherige Culturstufe dies zuließ. Wer hinter dieser Cultur nicht zurückgeblieben,

wer sich im Verhältniß zu derselben vorurtheilsfrei, sittlich mängellos entwickelt hat, der ist vernünftig oder er hat Vernunft. Ein Ideal in positiver Beziehung könnte die Vernunft nur heißen, wenn das von ihr Erreichte das absolut Höchste wäre, über welches hinaus kein Fortschritt mehr stattfinden könnte. In diesem Sinne ist aber noch kein Zeitalter, kein Volk, kein Einzelner vollkommen vernünftig gewesen, noch wird dies jemals der Fall sein. Was ausgezeichnete Geister über die bisherige allgemeine Vernunft Hinausgehendes leisten, begründet die nachfolgende allgemeine Vernunft; im Begriffe dessen, was der übliche allgemeine Sprachgebrauch Vernunft nennt, liegt stets nur das charakteristische Merkmal des Durchschnittlichen, des Mittleren, zu welchem es Jeder, auch der Minderbegabte bringen kann, und welches darum für etwas Feststehendes, für eine Norm gilt, nach welcher die allgemeine Beurtheilung sich richtet und von welcher sie das Recht ableitet, alles davon Abweichende als unvernünftig zu verwerfen.

Aus dem Gesagten leuchtet nun zugleich ein, was die Unvernunft sei und nicht sei. Sie ist nicht Mangel an Vernunft (diesen nennt man „Vernunftlosigkeit"), sondern ein positiver Fehler, nämlich die Summe einerseits der falschen, namentlich der falsch verbundenen Vorstellungen, sowie anderseits der falschen Schätzungen und Strebungen, wie Beides gegen die Norm, gegen die allgemeine Vernunft einer Zeit, entstanden ist. Ausgenommen muß davon sein, was sich als Vollkommneres über diese Norm erhebt, gewöhnlich aber lange und mit Unrecht, wie die Erfahrung bezeugt, zur Unvernunft gerechnet wird. Die Unvernunft ist also erst da, wenn sie im Laufe der Entwicklung entstanden ist, nicht schon bei der Geburt, und ihr Gegentheil, die Vernunft, sollte angeboren sein? Nein! alle wirkliche Vernunft ist eine nach der Geburt meist sehr langsam erworbene; das Angeborene ist vernunftlos, aber vernunftfähig, und es fragt sich nun, worin einerseits diese Fähigkeit bestehe, und wie man anderseits habe verleitet werden können, dem Säuglinge eine bereits präformirte, im Voraus fertige Vernunft anzudichten, welche in ihm „schlummere".

Was zuerst den letzteren Punkt betrifft, so argumentirte und argumentirt man noch häufig so: „Es kann im Laufe der Entwicklung Nichts hervortreten, was nicht schon bei der Geburt da wäre; denn die Entwicklung ist kein Werden aus Nichts, sie ist immer nur das Werden des Späteren aus dem völlig gleichartigen Frühern, und man sieht deshalb nicht ein, wie aus Nichtvernunft Vernunft werden könne. Die Thiere bringen es zu keiner Vernunft, warum? Eben weil ihnen keine angeboren ist, und da sie mit dem Menschen die fünf Sinne gemein haben, sogar, wie es scheint, oft in größerer Vollkommenheit, als solches beim Menschen der Fall ist, so müßten auch sie vernünftige Geschöpfe werden, wenn die Sinne (die Urvermögen), wie man nach der neuen Psychologie annimmt, zur Entstehung der Vernunft den ausreichenden Grund enthielten. Stehen die Thiere nicht unter denselben Einwirkungen der Außenwelt, wie der Mensch? — Dieses Argument verwickelt sich aber in einen handgreiflichen Widerspruch. Mußte denn die vermeintlich „angeborene" Vernunft nicht auch entstehen, bevor sie bei der Geburt da sein konnte? Woraus entstand sie denn da? Und ist denn ein Entstehen vor der Geburt begreiflicher, als das Entstehen nach der Geburt, wo uns die Elemente zur Vernunft erkennbar vorliegen, während wir für die vorgeburtliche Vernunft Nichts haben, woraus wir ihren Ursprung ableiten könnten? Man legt also bei jener Annahme die Entstehung der Vernunft in eine Nacht, die kein Licht für unser Erkennen gestattet, und gleichwohl will man gerade damit ihr Dasein begreiflich gemacht, erwiesen haben — gewiß ein seltsamer Widerspruch! Hätte die alte Psychologie, die Alles als angeboren setzt, dessen Genesis zu erforschen sie sich nie ernstlich die Mühe nahm, die menschlichen Sinnenvermögen besser beobachtet, so würde sie gefunden haben, daß dieselben einen Vorzug besitzen, welchen kein Thiersinn hat. Durch Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit allerdings übertreffen die Thiersinne zum Theil die Sinne des Menschen; aber was nützt ihnen das, wenn das Aufgefaßte nicht festgehalten wird, sondern sich mehr oder weniger wieder verliert oder verwischt?

Die Thiere haben keine höheren Sinne neben niederen, wie der Mensch, vielmehr sind alle Sinne bei ihnen gleich niedere, während die Menschen zwei Sinne besitzen, die durch eine Festhaltungsfähigkeit ausgezeichnet sind, welche nichts bestimmt Aufgefaßtes wieder entschwinden läßt. Dieses sind die beiden Sinne des Gesichts und Gehörs, welchen man auch den Tastsinn anreihen kann, da auch er, wie die Blindgebornen zeigen, sehr gut festhält; er besitzt eine Kräftigkeit, die der in jenen beiden Sinnen sehr nahe kommt und die den Thieren gleichfalls mangelt. Die Sehenden bedienen sich seiner zu wenig, als daß er seinen Vorzug bei ihnen geltend machen könnte. Vom Gesichts- und Gehörsinne ist aber allgemein bekannt, daß sie eine Kräftigkeit haben, die Tausende und aber Tausende von Auffassungen festhält, so daß sich diese Producte, nach Maßgabe der mit angeborenen Entwicklungsgesetze, innerlich zusammen-, zu weiteren höheren Producten fortbilden können und somit eine Stufe der Entwicklung erreichen, zu welcher in keinem Thiersinne die Möglichkeit gegeben ist, weil sie allesammt geringkräftige sind. Je kräftiger ein menschlicher Sinn ist, desto mehr entwickelt er auch Bewußtsein; denn das Bewußtsein wurzelt eben in der Kräftigkeit der Urvermögen, sie ist der Keim dafür, d h. die Urvermögen, die sämmtlich kein angebornes Bewußtsein mitbringen, sind doch hierdurch bewußtseinsfähige. Es erzeugt sich das wirkliche Bewußtsein in ihnen, wenn sie durch äußere Eindrücke erregt und ausgebildet werden. Da nun die Vermögen in jedem Sinne lauter einzelne sind; da jeder Eindruck, auch wenn er der gleiche, von demselben Gegenstande herkommende ist, durch ein besonderes solches Urvermögen aufgefaßt wird: so kann das Wachsthum des Bewußtseins nicht ausbleiben. Mag das anfängliche Bewußtsein des Kindes auch noch so schwach auftreten: die durch immer neue Auffassungen derselben Gegenstände entwickelten Sinnen- oder Urvermögen müssen ein immer stärkeres Bewußtsein (für die Gegenstände) herbeiführen, jemehr diese (zweielementigen) Producte nach ihrer Gleichartigkeit sich vereinigen („zusammenfließen") — ein Gesetz, das als Hauptgesetz

die ganze Sinnenentwicklung beherrscht, d. h. es beherrscht die Seele; denn die Seele ist ursprünglich die Gesammtheit der Sinnenvermögen (nicht der Sinnenorgane), und diese Seele muß wachsen, da ihr täglich neue Ur- oder Sinnenvermögen sich anbilden, welche zu den ausgebildeten hinzutreten und durch Entwicklung ebenfalls zu bewußten werden. Selbst die niederen Sinne des Menschen ragen durch Kräftigkeit noch über die sämmtlichen Thiersinne empor. So wächst mit der fortgehenden Verstärkung des Bewußtseins das, was wir Geist nennen, und es erhellet, daß dieses Wachsthum unmöglich sein würde, wenn nicht schon jedes Urvermögen bewußtseinsfähig, also geistig wäre, ein Charakter, der in der menschlichen Höhe den Thierseelen durch und durch abgeht, weshalb sie mit Recht ungeistige Seelen heißen. Alles Geistige aber heißt und ist vernünftig oder macht die „Vernunft" aus, so weit es fehlerfrei entwickelt ist.

So entsteht nun aus kleinen, niederen Anfängen das Höhere, die Vernunft, entsteht um so fehlerloser, jemehr die Bildungsfactoren das, was in ihnen als allgemein Gleiches prädeterminirt ist, verwirklichen konnten, je weniger das Zufällige dabei einen störenden Einfluß hatte. Bekannt ist, daß Niemand in seinen niederen Sinnen eigentlich vernünftig wird, und diese Thatsache wird jetzt wohl keiner Erklärung mehr bedürfen; nur die höheren sind die Quellen des geistig Höchsten, der Vernunft. Wenn aber die Vernunft angeblich „alle Normen der Wahrheit enthält und als allgemein gleiche allen Menschen Gleiches lehrt", wie kommt es, daß sie den Blindgeborenen nie Etwas von den Farben, den Taubgeborenen nie Etwas von den Tönen sagt? Schickt sich das für eine besondere selbstständige Kraft, die nach der gewöhnlichen Annahme schon bei der Geburt da ist? Zeigen sich jene Unglücklichen nicht in allen andern Beziehungen vernünftig? Doch genug. Wir sehen nicht ein, was uns berechtigen könnte, die Vernunft als eine bei der Geburt schon vorhandene, ja als eine fertige zu betrachten, die Anfangs blos schlummere; im Gegentheil finden wir es ganz in der Ordnung, daß die Erfahrung Nichts

davon zeigt, also entschieden dagegen spricht, und diese sich stets gleichbleibende Erfahrung wird wohl mehr Gewicht haben, als die Dichtungen der alten Psychologie. So gern wir daher zugestehen, daß auch wir nicht wissen, wie die ersten Sinnenvermögen mit diesen ihren Eigenschaften und Gesetzen entstehen und die anfangende Seele constituiren konnten, so bleibt uns doch die erörterte Entstehung der Vernunft nach der Geburt zehnmal begreiflicher, als die entgegengesetzte Annahme, und es ist eine allgemein anerkannte Regel: über das als Ursprüngliches vom Schöpfer Gegebene (über die „Elemente") darf kein Erklärer zurückgehen wollen, er geräth sonst in das Reich der Träume.

Sonach steht fest: der Mensch ist bei der Geburt nur ein durch die Kräftigkeit seiner Urvermögen vernunftfähiges Wesen; jene Kräftigkeit ist der Keim zur allmählig entstehenden wirklichen und eigentlichen Vernunft. Alle Keime in Gottes Welt liefern Producte, die sich ihnen vor der Entwicklung nie ansehen lassen, so verschieden sind sie davon, und es ist darum viel zu viel behauptet, daß der Keim nur geben könne, was er selber ist, daß also das Frühere dem Späteren „völlig gleichartig" sein müsse. Schon die ersten Seelenproducte, die Sinneswahrnehmungen, bestätigen dies. Ein Urvermögen z. B. des Gehörsinnes ist noch kein Ton; was von außen auf dasselbe einwirkt, ist blos wellenförmige Luftschwingung, also auch kein Ton; sobald aber diese Elemente zusammengekommen, ist auch sofort das Product da, welches eben Ton heißt. Ein elementares Sehvermögen ist noch keine Farbe; was es von außen aufnimmt, ist blos Aetherschwingung, gewöhnlich „Licht" genannt; indem aber diese Elemente durch ihre Vereinigung die Wahrnehmung: Farbe — geben, liefern sie ein Product, das von beiden Factoren ganz verschieden, beiden ganz ungleich ist. Und so durch alle Sinne hindurch. Wer sähe es einem Melonenkern an, daß er eine Melone geben, wer einem Leinsamenkörnchen, daß es Flachs liefern werde, wenn man es nicht aus hundertfältiger Erfahrung bereits wüßte? So geht auch die Vernunft aus Vermögen hervor, die blos die Fähigkeit,

den Keim dazu in sich tragen, und sollte diese Fähigkeit angeborene Vernunft heißen, so müßte man das Wort Vernunft in attributiver (eigenschaftlicher) Bedeutung nehmen, wovon dann die wirkliche, die erworbene Vernunft als die substantielle zu unterscheiden wäre. Diese Unterscheidung läßt sich hören, und wir werden sogleich sehen, daß sie ihr Vortheilhaftes hat, nur kann dadurch leicht auch Verwirrung entstehn. Ist denn die Fähigkeit zur Erwerbung einer Kunst schon wirkliche Kunst? Nach der alten Psychologie scheint es fast so.

Uebrigens ist nun nicht schwer zu begreifen, wie man bei allen Streitigkeiten über das Wesen der Vernunft sich doch darin einigen konnte, daß man sagte: „die Vernunft umfaßt die gesammten Vorzüge, durch welche die menschliche Seele sich von den Seelen der Thiere unterscheidet." Der Kern der Sache ist jedoch damit nicht getroffen, wie sich leicht zeigen läßt; denn man geht offenbar viel zu weit, wenn man den Thieren, wenigstens den edleren, alle erworbene Vernunft abspricht. Die letzteren zeigen oft eine Zweckmäßigkeit des Thuns, mithin eine Vernünftigkeit, die von der menschlichen sich nur dadurch unterscheidet, daß sie von keinem klaren Bewußtsein begleitet, sondern sozusagen eine dämmernde ist, während die menschliche dem hellen Tage gleicht. Der Reiter lenkt z. B. sein Pferd an einen Fluß, durch den es hindurch gehen soll. Da aber der Fluß an dieser Stelle zu tief ist, so ist das Pferd so „vernünftig," nicht hindurch zu gehen, sondern es sucht sich, wenn ihm freie Wahl gelassen wird, weiter hinauf eine andere Stelle, welche seichter ist. Ein Hund liebt den Genuß einer Speise, zu welcher sich jetzt, da die Speise ihm bemerkbar wird, wieder der Appetit in ihm regt; aus Erfahrung weiß er aber, daß er Strafe bekommt, wenn er sie nascht, und er ist darum so „vernünftig", das Naschen zu unterlassen, und es sich nur dann etwa zu erlauben, wenn er sich ganz sicher weiß. — Selbst vernünftige Ueberlegung kommt bei den Thieren vor, durch welche sie den Menschen bisweilen übertreffen können. Man nehme folgende thatsächlichen Beispiele. Ein Bauer kommt nach Hause und findet die Thür von innen verriegelt. Indem

er verlegen dasteht, blickt sein Hund zu ihm hinauf, springt dann hinweg, und nach kurzer Zeit hört der Bauer Geräusch im Hause, welches immer näher kommt; auf einmal wird die Thür von innen aufgeriegelt und sein Hund springt schmeichelnd zu ihm hinauf. Er hat, wie sich später ergiebt, dieses Kunststück ausgeführt, indem er durch eine Lücke des Zaunes, die ihm bekannt war, zunächst in den Garten, dann in den Hof und durch die offene Hinterthür in das Haus gekommen ist. Hier in Bautzen hat ein Hund folgenden Geniestreich begangen, nachdem er früher schon ähnliche ausgeführt hatte. Sein Herr liegt nach dem Mittagsessen im einsamen Zimmer auf dem Sopha, um zu schlafen, sein Hund legt sich neben ihn auf den Fußboden und fängt alsbald an zu schnarchen. Dies läßt den Herrn Verdacht schöpfen. Vom Mittagsessen sind nämlich einige Fleischklößchen übrig geblieben, die auf einem Teller in einem offenen Büffet liegen. Als der Hund glaubt, sein Herr sei eingeschlafen, weil derselbe so thut, steht er leise auf, verzehrt die Fleischklößchen, legt sich sofort wieder an die frühere Stelle, und beginnt lebhaft ein scheinbares Schnarchen, als ob Nichts seinen Schlaf unterbrochen hätte. Hierher gehört auch die bekannte Geschichte von dem Elephanten, der sich an einem Schneider, welcher ihn beleidigt hatte, so schlau zu rächen wußte, hierher namentlich die oft erstaunlichen Kunstleistungen der Pferde in den Kunstreiterschulen, neben welchen Fertigkeiten sich mancher Mensch wie der Junker Plump von Pommerland ausnimmt. Diese Erscheinungen durch den sogenannten I n s t i n k t zu erklären, ist unmöglich, da hier ja eine Ueberlegung, eine Geübtheit stattfindet, welche nur möglich ward durch Anwendung b e s t i m m t e r D i n g e u n d E r f o l g e, wie sie nur die umgebende Außenwelt in der b e s t i m m t e n V e r b i n d u n g, um welche sich's handelte, kennen lehrt. Die Erwerbung solcher Kenntniß hat nichts Wunderbares; denn auch das Thier, so weit es sich entwickelt, entwickelt sich nach denselben psychischen Gesetzen, wie der Mensch. Die G r u n d v e r s c h i e d e n h e i t zwischen beiden besteht nicht in dem gänzlichen Gegensatze von Vernunft und Vernunftlosigkeit, sondern blos darin, daß die

Seelen der Thiere nicht geistige sind, d. h. es mangelt ihnen die höhere Kräftigkeit der Urvermögen, welche die Menschen auszeichnet, und daraus entspringt folgende zweifache Differenz für die Ausbildung. 1) Die Thiere entwickeln nicht die Stärke des Bewußtseins, welche bei uns Menschen dadurch bedingt ist, daß das vollkommen Angeeignete und Festgehaltene nach seiner Gleichartigkeit sich verschmelzen kann, so daß die Gebilde sehr vielspurige und dadurch eben bewußtseinklare werden. 2) Die einzelnen Gebilde verbinden sich in den Thierseelen viel weniger zu Gruppen und Reihen, weil sie hierzu zu kraftlos sind; vielmehr bricht eben darum diese Verbindung schon bei den ersten Schritten der Entwicklung ab, während sie beim Menschen in's Unendliche geht, rein in Folge der größeren Kräftigkeit, durch welche auch der Schwächling noch jedes Thier übertrifft. Dies Beides enthält den wesentlichen und alleinigen Grund, warum die Thiere nicht über „Analogieen" der Vernunft hinauskommen und warum ein specifischer Unterschied zwischen Mensch und Thier sich ausbilden muß, obgleich das Angeborene bei beiden nur einen Gradunterschied zeigt. Nur in der substantiellen Bedeutung des Wortes ist daher die Vernunft ein specifischer Vorzug des Menschen vor den Thieren, im attributiven Sinne bleibt sie ein blos gradueller. Alles dies gilt jedoch nur von den höheren, edleren Thieren; die niederen werden lediglich vom Instinkte geleitet.

Brauchen wir nun noch verwundert zu fragen, wie es komme, daß auch die rohesten Völker noch weit über den Thieren stehen und warum die Thiere keine Geschichte der Entwicklung, keine Culturgeschichte haben? Bedarf es anderseits eines Beweises für die Richtigkeit jenes Wortes von Goethe: die Vernunft ist immer in der Minorität gewesen? Er will damit sagen, daß jederzeit die Minderzahl der Menschen das Höhere und Höchste, namentlich die neuen Producte des Fortschrittes gefaßt, sich dieselben angeeignet und bethätigt hat, und das ist leider, wie die Geschichte bezeugt, entschieden wahr. Was bisher als vernünftig galt, genügt ausgezeichneten Geistern

nicht; sie haben Kräfte in sich entwickelt, wodurch sie sich darüber erheben, und die gewöhnliche alltägliche Vernunft des großen Haufens vermag ihnen hierin entweder gar nicht oder nur sehr langsam zu folgen. Dies führt auf die Frage: ist es etwa die reine Vernunft, wodurch jene Geister so Vorzügliches leisten? Die Urvermögen sind gegenständlich leer, und so lange sie dies bleiben, kann man ihnen reine Vernunft, nämlich Vernunft in attributiver Bedeutung des Wortes zuschreiben. „Vernunftfähigkeit" besagt genau Dasselbe. Diese reine Vernunft „vernimmt" aber gar Nichts, wie sie auch Nichts lehrt. Sie ist die Vernunft in der Anlage, und diese muß erst durch Entwicklung zur bewußten erhoben werden, wenn sie „vernehmen" und Andern Etwas lehren soll. Damit hört sie aber auf, reine zu sein; denn das Bewußtsein entwickelt sich in den Urvermögen nur, wenn sie Reize aus der Außenwelt mit sich verschmelzen, also ihre Reinheit aufgeben. Diese zweielementigen Producte lassen sich allerdings gewissermaßen wieder trennen, was aber erst auf den höheren Stufen ihrer Fortbildung geschieht, wo durch die sogenannte Abstraction auch solche Begriffe entstehen, in welchen das Gegenständliche, die Reize, von der Bewußtwerdung ausgeschieden ist und nur das Subjective, die entwickelten Vermögen, zum Bewußtsein gelangt. Man denke an die Begriffe: Sein, Geschehen, Dauer, Denken, absolut ꝛc. Für diese Thatsache hat Kant, wie es scheint, ein besonderes angeborenes Vermögen unter dem Titel: „reine Vernunft" — angenommen, das freilich, wenn es existirte, einen weiten Blick, aber nur in's Leere haben würde; denn kann der Blick auf nichts Gegenständliches mehr fallen, was bleibt ihm dann noch zu sehen übrig? Die Begriffe: Sein, Geschehen, Dauer ꝛc. sagen mir so gut wie Nichts, wenn ich nicht erfahre, was da ist, was da geschieht, was da dauert ꝛc. Häufig redet indeß Kant von der Vernunft so, daß er nur ihren reinen Gebrauch von dem empirischen (der Erfahrung zugewendeten) unterscheidet, eine Unterscheidung, die von selbst fällt, da die Vernunft gar nicht eine einzige besondere Kraft, also gar nicht eine Art Messer ist, mit welchem man das eine Mal in's Brot,

das andere Mal in die Luft schneidet. Eben so gehört es zu den psychologischen Erdichtungen, wenn man von geborenen Genies, von geborenen Denkern, Dichtern, Malern, Musikern 2c. spricht. Alle diese hervorragenden Geister haben ihre Meisterschaft nur durch Entwicklung, durch Uebung erlangt („kein Meister ist vom Himmel gefallen"), und was sie bei der Geburt mitbrachten, bestand blos in einem ungewöhnlichen Grade von Kräftigkeit (Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit) in den beiden höheren Sinnen, oder auch nur, wie bei den Musikern und Malern, in Einem derselben. Viele Leute sterben als gewöhnliche Menschen; hätten sie Gelegenheit zu völliger Ausbildung gefunden, so würden sie vielleicht den Ruf größerer Genies hinterlassen haben, als oft solche, die mit Anstrengung aller ihrer Kraft nach dem Namen „Genie" geizen. Es giebt in der That Riesen, aber auch geborene?

Fassen wir nun alles in diesem Abschnitt Gesagte in einen Ueberblick zusammen, so dürfte sich sattsam herausstellen, daß wir ohne alle Vernunft noch unter die Thiere hinabsinken müßten, da uns Menschen der Instinkt versagt ist, durch welchen auch die niedrigsten Thiere noch sicher geleitet werden. Wo also die Vernunft wirklich fehlt, wie immer bei den total blödsinnig Gebornen, bei denen die angeborene Schwäche der Urvermögen (darin besteht eben der angeborene Blödsinn) es zu gar keiner Vernunftbildung kommen läßt, so müssen solche Erscheinungen entstehen, wie sie an dem vorhin erwähnten Blödsinnigen meines Geburtsortes vorkamen. Daß dieser Blödsinn keine Seelenkrankheit, sondern eine Seelenunvollkommenheit sei, ist am Tage; denn die wirkliche Krankheit der Seele entsteht immer erst nach der Geburt und läßt sich heilen, weil auch gesunde Kräfte daneben existiren, von deren Erregung die Heilung ausgehen kann, während jener Blödsinn niemals zu heben ist. Fehlt die Vernunft eigentlich nicht, weil sie wirklich entstand und nur ihr Gebrauch gestört ist, wie bei der Verrücktheit, beim Altersblödsinn*), bei der Manie, bei der

*) Die neue Psychologie weist nach, daß dieser Blödsinn keine Ab-

Melancholie, so haben wir in solchen Fällen doch Seelenkranke, die bedauernswerth genug sind und nicht selten hinter den Thieren zurückstehen. Die Vernunft bleibt daher immer das dankenswertheste Geschenk Gottes, dessen Gebrauch Jedem entrissen werden kann, und man wird es schwerlich anders, denn als Frevel bezeichnen können, wenn Jemand die Vernunft haßt, mag man nun bei diesem Worte an Angeborenes oder später Erworbenes denken. Das Angeborene bleibt jedenfalls der Hauptfactor zur Entstehung der eigentlichen Vernunft, und insofern gilt es im Wesentlichen gleich, ob der Mörder ein neugeborenes Kind oder einen Erwachsenen tödtet, er hat in jedem Falle den strafbarsten Eingriff in das Heiligthum der Vernunftwelt gethan. Eine andere Frage ist es, ob der zur eigentlichen Vernunft Gelangte ein Recht habe, ihr allein zu vertrauen und Alles zu verwerfen, was von seiner Vernunft abweicht, eine Frage, die zwar schon im Vorigen berührt ist, die wir aber im folgenden Abschnitte näher beleuchten und eingehender beantworten müssen.

III.

Der Mißbrauch der erworbenen Vernunft.

Bekanntlich wird der Verstand vielfach zur Ausführung des bösen Willens, die Phantasie zur Entwerfung schändlicher Pläne gemißbraucht, und so fragt es sich: giebt es auch einen Mißbrauch der Vernunft? Nein! hat man gesagt, es giebt blos einen Nichtgebrauch derselben. Der Abschnitt I.

---

nahme des Geistes documentirt, vielmehr eine Folge des fort und fort Stärkergewordenseins ist, das nur wegen Mangels an Erregungselementen sich nicht mehr vollkommen bethätigen kann. Das höhere Dasein, zu welchem der Geist durch den leiblichen Tod übergeht, wird es an neuen Erregungselementen gewiß nicht fehlen lassen, und das im jetzigen Leben Erworbene wird daher eine weitere Fortbildung zu immer Höherem erfahren können. Man sehe darüber Beneke's „Metaphysik und Religionsphilosophie", S. 385 ff.

unserer Abhandlung hat aber doch wohl hinlänglich gezeigt, daß man die Vernunft (dieses Wort im substantiellen, also im eigentlichen Sinne genommen) viel gemißbraucht hat und noch immer mißbraucht. Denn wenn man diese erworbene Vernunft auf einen Thron erhebt, von welchem herab sie allgemein Gleiches, zu aller Zeit Gültiges lehren soll; wenn man sie für die höchste Gesetzgeberin erklärt und zur ursprünglichen Ausstattung des Menschen macht, so heißt das entschieden die Vernunft mißbrauchen. Sie wird dadurch zum Hemmschuh für den Fortschritt, für die Erkenntniß und Bethätigung des Besseren, das über der gegenwärtigen Vernunft hinaus liegt, kurz für alles Das, was nicht durch sie, sondern nur auf anderem Wege, durch ganz andere Kräfte gewonnen werden kann und soll. Genau betrachtet kann die erworbene Vernunft, sich selbst überlassen, Neues gar nichts lehren (sonst müßte sie ja im Stande sein, das Ungewissеste der Zukunft zu bestimmen oder uns wenigstens die Fehler zu sagen, die in unseren vollkommensten Theorien noch liegen), sie ist selber nur die Summe dessen, was uns auf anderem Wege, namentlich durch die Erfahrung gelehrt worden ist, und soll daraus Neues hergestellt werden, so bedarf es der Anwendung ganz anderer Kräfte — Kräfte, die wohl hinterdrein auch unter die Zahl der Vernunftkräfte aufgenommen werden können, die aber Anfangs neben der Vernunft bestehen. Daß diese anderen Kräfte von Urvermögen herstammen, besondere höhere Vermögen Anfangs nicht waren, haben sie mit der Vernunft gemein, folglich kann ihnen dies nicht zum Vorwurf gemacht, nicht als Beweis ihres geringen Werthes ausgelegt werden. Die Entwicklungsgesetze unserer Seele erbauen aus demselben Grundmaterial höchst Verschiedenes, formen die Anfangs durchaus elementaren Vermögen zu den mannichfachsten höheren Producten, und so können (neben der bereits erlangten Vernunft) erhabene Gefühle, umfassende Schätzungen, kräftige Wollungen, weitreichende Urtheile, geistvolle Phantasiegebilde 2c. entstehen, die von der Vernunft bedeutend abstechen, ja ihr völlig zuwiderlaufen. Aus den Grundvermögen der niederen Sinne können

jedoch diese Producte nicht erwachsen, es sind lediglich die höheren Sinne dazu prädeterminirt und fähig. Daß diese Fortschritte zum Höheren Demjenigen unmöglich sein müssen, der hiefür innerlich und äußerlich zu ungünstig gestellt ist, haben wir bereits nachgewiesen, und daß der Mißbrauch der Vernunft nicht in böser, sondern gerade in guter Absicht geschieht, versteht sich von selbst. Statt die Vernunft zu schätzen, wie sie es verdient, überschätzt man sie, und das führt eben zu ihrem Mißbrauch. Es würde in vielen Fällen zur Verhütung dieses Mißbrauches dienen, wenn die Vernunft ungebraucht bliebe; aber dieser Nichtgebrauch ist dem nicht möglich, der lediglich ihr vertraut, zumal da alle Kräfte in uns lebende sind und sich daher von der Bethätigung selten willkürlich ausschließen lassen.

Die Aufgabe unsers Geschlechtes ist Richtigkeit des Vorstellens und Richtigkeit des Thuns, kurz Wahrheit in aller und jeder Beziehung. Wie schon gesagt, ist dies ein Ideal, das nie vollständig zu erreichen ist, dem man sich nur mehr und mehr annähern kann. Daraus folgt, daß nicht Alles, was auf einer erreichten Bildungsstufe für wahr und gut angesehen wird, es auch absolut ist; neben der festen, gewissen, ausgemachten Wahrheit wird es immer auch relative Wahrheit, d. h. solche Kenntniß, solche Werthschätzung der Dinge geben, die erst durch weitere Untersuchung entweder den Stempel der vollen, unumstößlichen Geltung aufgedrückt erhalten kann, oder ganz aufgegeben werden muß, weil die höhere Einsicht sie als einen Irrthum erkannt hat. Die Erfahrung hiervon macht Jeder, der sich nur einigermaßen zur Vernunft ausgebildet hat, und diese Erfahrung sagt ihm daher, daß der Vernunft in vielen Fällen bei der Beurtheilung der Dinge, namentlich bei noch unerprobten neuen Entdeckungen, eine weise (nicht also blind obstinate) Zurückhaltung des Beifalls gezieme. Diese Zurückhaltung haben sich denn auch namentlich die Naturforscher (— die echten — denn von den Materialisten unter ihnen können wir dies nicht rühmen) zum Grundsatze gemacht. Sie bescheiden sich z. B., daß es noch nicht völlig ausgemacht sei, ob die bekannten

Elemente der äußeren Natur wirklich Elemente, d. h. einfache, unzerlegbare Grundstoffe seien, sie überlassen das vollgültige Urtheil darüber der erfahrungsreicheren Zukunft. Denn nur durch Erfahrung, durch wiederholte, stets Gleiches liefernde unmittelbare Wahrnehmung könne darüber entschieden werden, das ist ihre feststehende Ueberzeugung. Der Phantasie mit ihren oft reichen und glänzenden Einfällen räumen sie daher überall nur ein sehr beschränktes Recht ein, nämlich nur da, wo das Wahrgenommene Lücken zeigt, also durch Hypothesen zu ergänzen ist; sie halten daran fest: nur das unmittelbar Wahrgenommene ist unmittelbar gewiß. Wo sie sich Hypothesen — Annahmen, Voraussetzungen — gestatten, dringen sie doch auf solche, die zu den wahrgenommenen Thatsachen vollkommen passen, die Lücken derselben ausreichend ergänzen und so in das Aufgefaßte einen erklärenden Zusammenhang bringen, wie er in anderen Fällen durch ausschließlich Wahrgenommenes entsteht. Man denke z. B. an die Anziehungskraft, welche die Sonne auf die Planeten ausübt. Niemand hat diese Kraft wahrgenommen, sie ist eine bloße Hypothese, aber sie muß gelten, weil sie (in Verbindung mit der Fliehkraft) den Umlauf der Planeten um die Sonne genügend erklärt, also eine Wahrnehmungslücke vollkommen ausfüllt. Kurz: die Naturforscher suchen die Wahrheit nicht a priori, d. h. vor der Erfahrung und ohne sie, sondern a posteriori, d. h. nach der Erfahrung und durch sie. Wissen sie doch, daß das bloße Denken nur zu leicht in die Irre führt, wie ja die Gespenster, die Hexen rc. auch etwas Gedachtes, darum aber noch lange nicht etwas Reales sind. Kein Wunder daher, daß durch diese Forschungsmethode so viel klar Erkanntes und Gewisses gefunden und das Feld der Naturwissenschaften theoretisch und praktisch zu einem Umfange erweitert worden ist, den man sich vor 200 Jahren nicht träumen ließ, so sehr man auch damals noch dem aprioristischen Denken huldigte, d. h. träumte.

Nun werfe man einen Blick auf unsere Philosophen! Nach ihrer Meinung gilt in Sachen der Philosophie nur die

Vernunft; es sei eine Entweihung dieser erhabenen Wissenschaft, wenn man sie auf das gemeine Ding, die Erfahrung, gründen wollte. Nur einige haben neuerdings angefangen, nothgedrungen auch die Erfahrung mit heranzuziehen, aber es sind nur verstohlene oder mißgünstige Blicke, welche sie ihr zuwenden (z. B. Herbart); als Hauptmethode der Forschung gilt ihnen fortwährend das bloße, reine Denken, die sogenannte Speculation. Diese hat ihr Wesen darin, daß sie sich an das hält, was mit der bisher erworbenen Vernunft zusammenstimmt, wobei natürlich jeder Speculant nur die seinige im Auge hat, nicht die allgemeine des Zeitalters; denn sonst würde auch der Theil der Vernunft, den wir bereits der Erfahrung verdanken, mit zu Worte kommen und die reine Speculation würde hierdurch Einschränkung, Abbruch erleiden. Von dem Inhalte seiner Vernunft ist Jeder überzeugt, auch wenn sie zahlreiche Wahngebilde einschließt, und die Ueberzeugung hat immer den Anstrich des Höchsten, folglich des Theuersten, das der Mensch besitzt und für welches er daher Achtung und Anerkennung von Anderen fordert. Soll ich nun das Beste, das Edelste, das ich habe, nicht gebrauchen und unbedingt gebrauchen dürfen? so spricht der speculative Philosoph; kann mir das Neue, auf welches ich bei meinem Denken gerathe, durch etwas Vollgültigeres als richtig, als wahr verbürgt werden, als durch meine Vernunft? Existirt Etwas unbestreitbarer, als diese, und muß daher ihr Gedachtes nicht an dieser Existenz Theil haben? Ist darum zum Beweise dafür, daß das Gedachte auch außer mir da ist, die Erfahrung durch die Sinne erforderlich, d. i. die Thätigkeiten, welche tief unter der Vernunft stehen? Bin ich nicht berechtigt, aus dem Allgemeinen, das in meiner Vernunft lebt, auch das Besonderste abzuleiten ohne weitere Bürgschaft, als welche die Autorität der Vernunft gewährt? — Nach diesen Grundsätzen der Speculation haben die Philosophen, namentlich die deutschen, von jeher, mit wenigen Ausnahmen, Systeme geschaffen, mithin eine Kunst geübt, wie die Spinne, die rein aus ihrem Innern ein neues Netz, ein ganzes System von neuen Fäden entwickeln kann, oder, wenn dieses Bild unpassend

erscheinen sollte, wie der Dichter, der auch nur sein Inneres giebt, wie er es sich nach Gutdünken zurecht gestellt hat, wobei ihm nur ein Grundgedanke, eine Idee, zum Mittel- und Anhaltpunkte dient. Ganz ähnlich verfährt der philosophische Speculant; er wählt sich ein Thema, ein sogenanntes „oberstes Princip", gruppirt hierauf das Einzelne, das er in sich findet, so, daß es mit dem Thema möglichst zusammenstimmt, und gewinnt auf diese Weise sein mehr oder weniger originelles System. Das Einzelne, Concrete, ist beim Philosophen eben so, wie beim Dichter, ursprünglich aus (äußerer oder innerer) Erfahrung gewonnen, jetzt aber wird es nicht der Erfahrung gemäß, sondern nach der Anforderung des Princips zusammengereiht, und so entsteht ein Ganzes, wie etwa Wieland's „Oberon", in welchem auch Alles zusammenpaßt, nur daß die Erfahrung, die Wirklichkeit, nirgends ein solch romantisches Product aufweist. Während auf dem Wege der Erfahrung sich jedes Ganze in die menschliche Seele so hineinbaut, daß immer vom Niederen (von Anschauungen) zum Höheren (zu Begriffen ꝛc.) emporgeschritten wird, baut der Speculant von oben nach unten; denn er fängt mit dem Dache, mit dem „Princip" an, und kommt so vielleicht gar nicht auf den Boden, auf die Wirklichkeit, sein Gebäude bleibt mehr oder weniger in der Luft hängen. Das schadet jedoch Nichts, wie man sich einbildet; denn habe ich z. B. den allgemeinen Begriff „Gewächs", so brauche ich ihn nur recht zu drehen und zu wenden, und ich finde damit sicher, wie die einzelnen Gewächse auf einer neu entdeckten Insel beschaffen sein müssen, ohne daß ich im mindesten eine Anschauung derselben nöthig hätte; das Allgemeine bürgt ja für das Besondere! — Wirklich? — Daß die Philosophen die Vernunft solchergestalt mißbrauchen, sehen sie nicht ein, denn sie haben ja nichts Unzusammenhängendes aufgestellt; Alles stimmt in ihrem Kopfe zusammen, und durch Zusammenstimmung wird immer die Ueberzeugung um so mehr verstärkt, je mehr man den Grundriß, auch wenn er falsch ist, consequent erweitert und ausführt. Folglich fühlen sie zugleich ihre Vernunft wachsen, weil vernünftig sein und überzeugt sein

ihnen als gleich gilt. Wenn dann ihre Systeme durch die Vernunft der Gegner, wie die Systeme der Spinne durch irgend welche feindliche Eingriffe, zerrissen werden, so hat dies, meinen sie, nur die „falsche", die „gemißbrauchte" Vernunft ꝛc. gethan, und sie trösten sich mit der Anerkennung, auf welche sie bei der Nachwelt rechnen. Die Welt außerhalb der Philosophenschulen wird aber mehr und mehr so keck, lachend über alle speculativen Träumereien hinwegzuschreiten und nur die Thatsachen der Erfahrung gelten zu lassen, so daß es schon bei unseren Zeitgenossen dahin gekommen ist, Alles, was Philosophie heißt, grundsatzmäßig zu verachten und den Bearbeitern dieser Wissenschaft frischweg den Rücken zu kehren.

Bei dieser Lage der Dinge ist es daher, so zu sagen, in der Ordnung, daß auch der Erfahrungs-Philosoph, den wir jetzt haben, der alle Speculation abweist und sich ganz zu den methodischen Grundsätzen der Naturforscher bekennt, noch mehrfach, und von seinen Berufsgenossen gänzlich, ignorirt, höchstens von den letzteren zuweilen mit Verachtung genannt wird. Wir meinen Beneke, den Meister in der inneren, in der geistigen Erfahrung. Er heißt Philosoph, ist es aber in dem Sinne, den man bisher mit diesem Worte verband, gar nicht, sondern er ist ein Naturforscher, ein Forscher auf dem Gebiete der geistigen Natur. Seine Forschungsmethode ist ganz die naturwissenschaftliche, angewandt auf die menschliche Seele, also auf ein geistiges Object, und so hat er eine neue Psychologie geschaffen, die sich kühn den übrigen Naturwissenschaften an die Seite stellen darf. Da die speculativen Philosophen die Erfahrung abweisen und namentlich zu innerer, geistiger Beobachtung deshalb unfähig sind, weil sie Alles durch ihre speculative Brille betrachten, so können sie sich zu ihm nicht hingezogen fühlen, und da die Naturforscher nur Uebung haben in der Beobachtung der äußeren Natur, in der sinnlichen Erfahrung, so sind auch sie zur Zeit noch nicht im Stande, sich in Beneke's Psychologie und die Disciplinen zu finden, welche dieser scharfblickende Beobachter auf der Grundlage seiner Entdeckungen ausführlich bearbeitet und hierdurch der Logik, der

Moral- und Rechtswissenschaft, der Aesthetik, der Metaphysik und Religionslehre, der Seelenkrankheitskunde, sowie der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft eine ganz neue Gestalt gegeben hat. Mit dem Pochen auf die Vernunft aber ist es aus; die Naturwissenschaften haben zu deutlich gezeigt, daß die Vernunft nur soweit gelten kann, als sie mit der Erfahrung übereinstimmt, im Wesentlichen ein Resultat dieser ist, weshalb auch das, was über der Erfahrung liegt, also nicht gewußt werden, sondern nur ein Gegenstand des Glaubens sein kann, sich eng an die Erfahrung anzuschließen und seine Hauptstützen aus dieser zu entlehnen hat. Wie fruchtbringend und gemüthstärkend dann der religiöse Glaube wird, hat Beneke in seiner „Metaphysik und Religionsphilosophie" gezeigt, und somit ist kein Zweifel, daß Beneke's Forschungen allmälig durchdringen werden, wie sie denn außerhalb der Philosophenschulen bereits vielfache Anerkennung gefunden haben*).

*) Unter den mancherlei falschen Auffassungen, denen Beneke's Forschungen bisher ausgesetzt waren, ist der Vorwurf des Materialismus die merkwürdigste. Dieser Vorwurf ist völlig aus der Luft gegriffen; es giebt kein psychologisches und philosophisches System, das sich vom Materialismus so gänzlich frei erhalten hätte, wie das Beneke'sche Dies ist nachgewiesen in folgender kleinen Schrift: „Ist Beneke Materialist? Ein Beitrag zur Orientirung über Beneke's System der Philosophie, mit Rücksicht auf verschiedene Einwürfe gegen dasselbe. Zunächst als Abwehr eines Angriffes des Herrn Pfarrers Gieseler. Geschrieben von Joh. Gottlieb Dreßler" ꝛc. Berlin, bei Mittler und Sohn, 1862. (gr. 8. 99 S. — 15 Ngr.) Wenn ein neues naturwissenschaftliches System des Geistes freilich zu einer Zeit hervortritt, wo ein Philosoph behaupten konnte: „Alles, was wirklich ist, ist vernünftig, und Alles, was vernünftig ist, ist wirklich" —, da läßt sich eine richtige Auffassung desselben unmöglich erwarten, die Vernunftbildung einer solchen Zeit muß erst überwunden sein, ehe das real Vernünftige zur Anerkennung kommen kann. Wie wenig das noch unter den Philosophen der Fall ist, zeigt ein Aufsatz: „Ueber die Wissenschaftlichkeit der Beneke'schen Psychologie" — in der Zeitschrift für exacte Philosophie ꝛc., herausgegeben von Dr. Allihn und Dr. Ziller, 3. Bd. 1. Heft, in welchem Aufsatze Herr Prof. Nahlowsky sich sehr entrüstet namentlich darüber zeigt, daß die Anhänger Beneke's sich

Wenden wir uns jetzt zu den Theologen, unter denen gegenwärtig die Vernunft mit dem Glauben in einem heftigen Streite liegt, so fehlt es auf keiner Seite, weder bei den Rationalisten noch bei den Orthodoxen, an Speculation und oft sehr dreister Speculation. Alle Parteien in der Theologie suchen Begründetes, Festes, das ist nicht zu verkennen; aber während die Orthodoxen das Feste allein in einer geschriebenen Offenbarung, in symbolischen Büchern, Katechismen 2c. finden, quillt es den Rationalisten, wie dieselben wenigstens behaupten, allein aus der Vernunft. Auf die höchst verschiedenen Parteinamen, die in Folge dessen entstanden sind und womit die Gegner einander zu schlagen suchen, lassen wir uns nicht ein; denn sie alle treffen nicht zum Ziele, sind unbestimmt und vieldeutig, und gehen an dem Punkte, auf welchen es für die Entscheidung ankommt, vorbei. Dieser Punkt ist lediglich die Gewißheit, welche durch Erfahrung gewonnen wird: durch äußere, wie hier namentlich durch innere Erfahrung (durch die Wahrnehmung im Selbstbewußtsein). Wo die Erfahrung nicht zureicht, wo wir uns also genöthiget sehen, über dieselbe hinauszuschreiten, darf dies doch nur durch Schlüsse und Hypothesen geschehen, zu welchen sie wirklich berechtiget. So lange daher nicht die Erfahrung, namentlich die innere, ein Allen geläufiges Feld geworden und zum obersten Ansehen gelangt ist, werden

---

erlauben, die Angriffe zurückzuschlagen, welche Beneke von den Herbartianern erfährt; denn das ist in seinen wie in den Augen aller Herbartianer ein schweres Unrecht, und ebenso ereifert er sich darüber, daß die Schüler Beneke's sich nicht zu den Speculationen Herbart's bekehren lassen wollen. Der Recensent, Herr Nahlowsky, zeigt deutlich, daß er von Beneke's zahlreichen Werken nur das „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft", 3. Auflage, kennt, denn er weiß sich nur an dieses zu halten, und so ist es natürlich, daß ihm das hier nur in Umrissen Vorliegende nicht zusagte, weil nicht verständlich wurde, zumal da er den Zusammenhang dieser Umrisse muthwillig zerreißt, auch Alles nur durch die Herbart'sche Brille ansieht. Wenn die Wissenschaftlichkeit eines Recensenten aber darin besteht, daß er die ausführenden Schriften eines Verfassers ignorirt, und überall blos sarkastisch verneint, statt zu widerlegen, wie es hier geschieht, so ist das eine Wissenschaftlichkeit, die sich selbst richtet.

auch die theologischen wie die philosophischen Streitigkeiten fortdauern, und das wird noch lange, in gewissem Grade wohl immer, der Fall sein. Die Erfahrung lehrt z. B., daß die Naturgesetze sich fort und fort gleich bleiben, daß es zu keiner Zeit Ausnahmen davon gegeben hat, auch wo man deren zu sehen glaubte, und diese Erfahrung ist es, auf welche sich die Rationalisten beziehen, wenn sie die biblischen Wunder in Abrede stellen. Indem sie dies unter dem Titel der Vernunft thun, wählen sie einen Ausdruck, der sehr unpassend ist, denn unter diesem Titel werden ja die Wunder von ihren Gegnern vertheidigt. Ihnen ist die Offenbarung die höchste Vernunft, das höchste Wahre und Gewisse, und was ist also da mit der Berufung auf die Vernunft ausgerichtet? — Die Erfahrung lehrt ferner, daß der Mensch sittlich indifferent geboren wird, daß er Gutes und Böses eben so wenig mit zur Welt bringt, als Weisheit und Thorheit. Von diesem Gesetz giebt es keine Ausnahme; Gutes und Böses im Menschen entsteht, wie Weisheit und Thorheit, erst durch Einflüsse, welche nach der Geburt stattfinden, und das Angeborene ist so sittlich neutral, daß sich, wie dieselbe Erfahrung lehrt, Beides aus ihm erzeugen läßt. Daher die Thatsache, daß es gute und schlechte Menschen zu allen Zeiten gegeben hat, und daß die guten sich verschlechtern und die schlechten sich bessern können, so daß in einem und demselben Menschen ein Gemisch des Guten und Bösen gleichzeitig wohnt. Eben so kommt es vor, daß schlechte Eltern gute Kinder haben. Man sollte meinen, daß über diese Thatsachen kein Streit sein könne; aber es ist so und mußte so kommen, weil man die bloße Vernunft darüber abhörte. Diese kann sich der Erfahrung gemäß, aber auch mit derselben in Widerspruch ausgebildet haben, so daß sie im letztern Falle eigentlich Unvernunft heißen sollte, ein Prädikat, das sie sich aber darum nicht gefallen läßt, weil der Widerspruch nicht zum Bewußtsein kommt, oder weil man überhaupt der Erfahrung keine Stimme einräumt. Wenn nun die eine Partei (die Rationalisten) sagt: es giebt keine Erbsünde, dies lehrt unsere Vernunft, so sagen die Orthodoxen:

wir haben auch Vernunft, und diese lehrt uns das Gegentheil. Soll etwa unsere „durch Gottes Wort erleuchtete" Vernunft weniger gelten, als die verdorbene Vernunft der Welt? — Es ist weiter Thatsache der Erfahrung, daß der Tod auf Erden gewesen ist, als es noch keine Menschen gab, denn die vormenschlichen Thiere, deren Ueberreste wir jetzt aus der Erde graben, sind gestorben, und der Tod ist damit als ein ursprüngliches Gesetz der Welteinrichtung erwiesen, dem Alles, auch die Pflanzen, unterworfen ist und bleibt; es hat dieses Gesetz seinen Ursprung in dem weisen Willen des Schöpfers. O der übermüthigen Vernunft der Rationalisten! rufen hier die Orthodoxen aus; unsere göttlich erleuchtete Vernunft sagt uns, daß der Tod erst durch Adam's Sündenfall in die Welt gekommen ist. — So könnten wir mit Beispielen noch lange fortfahren, aber es ist doch wohl am Tage, daß gegen den, der nur auf seine Vernunft hört, nur dieser und den Autoritäten glaubt, die er als Repräsentanten der Vernunft anzusehen sich gewöhnt hat, Nichts auszurichten ist. Sie ist eben das Product der frühern Entwickelungen, und diese können so erfolgen, daß sie das Höchste, wozu sie führen, in ganz verschiedener Beschaffenheit geben. Die Vernunft ist stets ja nur etwas Relatives, nie etwas Absolutes in Sachen der Wahrheit. Aber eben hieraus muß auch einleuchten, daß es die Vernunft, und nennte sie sich auch die rechtgläubigste, mißbrauchen heißt, wenn man sie zur obersten und alleinigen Schiedsrichterin in dergleichen Streitfragen macht. Die Vernunft kann an den Papst, an Muhammed, an einen Jupiter ꝛc. glauben, und ob sie damit recht thue oder nicht, das kann nicht aus ihr, sondern nur aus einer Autorität entschieden werden, die über ihr steht: aus der Natur der betreffenden Sache, wie sie durch prüfende Erfahrung erkannt wird. Den Rationalisten muß man zugestehen, daß sie der Prüfung an der Hand der Erfahrung sich befleißigen (wenigstens gilt dies von den meisten), und sie sollten sich darum Empiristen oder Realisten nennen; denn der Titel: Rationalist — verdeckt augenscheinlich das Charakteristische, wodurch sie von ihren Gegnern sich unterscheiden.

Wenn die Letzteren meinen, daß es mit der Vernunft und der Vernunftreligion Nichts sei, so haben sie damit so weit Recht, wie weit man unter Vernunft (und das geschieht häufig) die Gesammtheit der Vorstellungen, Urtheile ꝛc. versteht, welche a priori, d. h. vor der Erfahrung und ohne sie gebildet sind. Nur ist das eine Bildung, in welcher gerade die Orthodoxen, namentlich die neueren, recht stark sind, folglich wird ihre Vernunft von jenem Tadel zehnfach getroffen. Sie sind wahre Helden im Speculiren a priori.

Daß indeß auch Rationalisten in diesen Fehler verfallen sind und durch speculativen Vernunftgebrauch Verkehrtes zu Tage gefördert haben in einem Grade, wie es schlimmer kaum jemals von den speculirenden Orthodoxen geschehen ist, hat die neuere Zeit sattsam gesehen. Man denke nur an David Strauß, Ludwig Feuerbach, Bruno Bauer und Andere, die neben viel Wahrem auch sehr viel Erträumtes und Falsches gelehrt haben. Es ist daher in der That lächerlich, wenn diese Männer den Rationalismus, besonders den frühern, eben so angreifen und verfolgen, wie den Orthodoxismus, da ihr Standpunkt doch auch nur der Standpunkt derjenigen unter den Rationalisten ist, welche mehrfach speculirten und Manches a priori entscheiden wollten. Ja bei Lichte besehen sind die ältern Rationalisten weit mehr Erfahrungsfreunde, als diese ihre Ankläger, welche meist gerade da, wo sie sich einer größeren „Tiefe" rühmen, die grund- und bodenlosesten Speculationen auftischen. Der schmähenden Prädikate haben sich jedoch diese Männer enthalten, durch welche die neueren Orthodoxen auf den Rationalismus einhauen und damit recht handgreiflich zeigen, wie es um den sittlichen Werth ihrer gläubigen, „göttlich erleuchteten" Vernunft steht. Wir finden indeß den weitverbreiteten Widerwillen gegen das Wort: Rationalist — begreiflich, denn zu aller Zeit sind Parteinamen in Verruf gekommen, wenn die Sache, welche damit bezeichnet wurde, anfing, als unhaltbar erkannt zu werden, und dieser Fall liegt augenscheinlich auch hier vor. Als Rationalist kann sich mit Recht nur der angesehen wissen wollen, der unter ratio den Vorzug versteht, den wir Men-

schen vor den Thieren insofern besitzen, als wir durch diesen Vorzug uns zu einer Stufe der geistigen Ausbildung erheben, zu welcher es kein Thier bringt, obgleich es unter derselben Einwirkung der Außenwelt steht, wie der Mensch. Wie wir gesehen, ist das die angeborene Kräftigkeit unserer Urvermögen, die uns gewissermaßen zu „geborenen“ Rationalisten macht; aber dieser Vorzug kann leider bei widernatürlicher Entwickelung auch zu theologischer Mißvernunft führen, wovon tausend Beispiele unter allen Religionsparteien vorliegen. Daher könnte ich mich weder geehrt noch beschimpft fühlen, wenn man mich schlechtweg einen Rationalisten nennen wollte, da ja Alles darauf ankommt, wie man diesen jedenfalls unbestimmten und darum unpassenden Ausdruck versteht. Ich habe aber Nichts gegen diesen Titel, wenn man darunter einen Empiristen oder Realisten meint, der freilich die Wahrheit auch nicht gepachtet hat, aber ihr doch auf dem sichersten Wege nachstrebt, den es geben kann.

Welch ein starker „Rationalist“ übrigens Luther bereits gewesen ist, wie er die Vernunft überaus hoch gestellt und kühn gebraucht hat, ist aus seinen Werken bekannt genug. Hat er doch gesagt: „Was der Vernunft entgegen ist, ist's gewiß, daß es Gott viel mehr entgegen ist. Denn wie sollte nicht gegen die göttliche Wahrheit sein, was wider Vernunft und menschliche Wahrheit ist?“ In seinen späteren Jahren urtheilte er freilich anders, und es waren besonders die Abendmahlsstreitigkeiten, welche ihm die Vernunft widerwärtig machten, da er sie in seinen Gegnern nicht mit Erfolg bewältigen konnte. Wie sich aber auch schon bei ihm zeigt, waren es nicht Begriffsspeculationen, sondern Thatsachen der Erfahrung, die sich ihm als „Vernunft“ aufdrängten, und die ihm seinem Offenbarungsglauben gegenüber so starken Zweifel erregten, daß er denselben nur mühsam und mit gewaltsamer Selbstüberwindung zum Schweigen bringen konnte. Er führt diese Thatsachen so bestimmt an, daß man sieht, wie es ihm ergehen würde, wenn er zu unserer Zeit lebte und der Macht der jetzt tausendfach gehäuften Thatsachen gegenüber stände. So stark auch sein

Glaube war, sein heller Geist würde sich dieser Macht so wenig erwehren, daß er es für unnütz erkennen müßte, „die Vernunft erwürgen“ oder „unter die Bank stecken“ zu wollen; er würde sich vielmehr in die Reihe der entschiedensten Realisten stellen, und die Vernunft nicht mehr „des Teufels oberste Hure“ schelten — ein Ausdruck, der dem großen Manne offenbar nur in einer Stunde heftiger Aufregung entschlüpft sein kann. — Wenn die Theologen von jeher so viel gegen einander gekämpft und gestritten haben, so waren es wüste, der Erfahrung abgewendete Begriffsspeculationen, in denen sie sich bewegten, und die immer zu Wortklaubereien, zu Wortgezänk führen, wie schon der Apostel Paulus zu beklagen hatte (m. s. 2 Timoth. Kap. 2 und 3). Ewig wird daher Goethe Recht behalten, wenn er seinen Mephistopheles sagen läßt: „Ein Kerl, der speculirt, ist wie ein Thier auf dürrer Haide, von einem bösen Geist im Kreis herumgeführt, und rings umher liegt schöne grüne Weide.“

Zu welchem Uebermuthe das Speculiren verleitet, sehen wir besonders an den Philosophen der Hegel'schen Schule, welche zum Theil so weit gegangen sind, allen Glauben aufzuheben, und ihre Ansichten über Gott und göttliche (wie überhaupt über die überweltlichen) Dinge geradezu ein Wissen zu nennen, weshalb sie sich auch das Prädikat: „die Wissenden“ — beigelegt haben. Das thut kein Realist, vor solcher Dreistigkeit bewahrt ihn die Erfahrung, welche, je weiter sie fortschreitet, auch um so eindringlicher lehrt, daß ihr gar Vieles unerreichbar bleibt; und wenn offenbar nur die Erfahrung ein Wissen giebt, so ist es Anmaßung, das der menschlichen Wahrnehmung hienieden für immer Verschlossene, das wir nur im Glauben und Ahnen erfassen können, ein Wissen nennen zu wollen. Selbst das Reich des Erforschbaren ist ein unendliches, und nach Jahrtausenden noch wird Zahlloses übrig bleiben, das die erleuchtetsten Geister nur werden ahnen, vermuthen und glauben können. Zur Weisheit Gottes bringen wir es nicht, aber eben deshalb wird das Menschengeschlecht sich bei den neuen Räthseln, bei welchen es später anlangt,

vor dem Ewigen und Allweisen um so mehr in Demuth beugen, in je größerem Umfange es die zweckmäßige Einrichtung seiner Werke auf Erden und am Himmel bewundernd erkannt hat. Der fromme Glaube wird nie aufhören, er wird wachsen, je mehr die leichtfertige Speculation durch die Erfahrung verdrängt wird. Was fürchtet man also von dem auf das Reale gebauten Rationalismus für Religion und Bibel? Indem die biblischen Wunder, welche schon Luther für „Aepfel und Birnen“ erklärte, „die man den Kindern fürwirft“, fallen; indem die Wunder in der Natur durch ihre unbegreifliche Größe und Erhabenheit das menschliche Gemüth ergreifen; indem alles Das, was in der heiligen Schrift mit den ausgemachten Thatsachen der Erfahrung streitet, zurückgestellt wird; indem so dieses ehrwürdige Buch aufhört, ein Streitbuch zu sein, wie es zum Schaden der Religion bisher war, — wird das ewig Wahre, woran es so reich ist und das durch den fortschreitenden Realismus nur immer neue Bestätigung gewinnen kann, seine bessernde, tröstende und erhebende Kraft nur um so allseitiger äußern, je weniger das Bibelbuch dann dem Spotte derer ausgesetzt ist, die man jetzt gegen ihre klare Ueberzeugung zu glauben zwingen will, daß es einen übernatürlichen Ursprung habe, den es doch auf allen Seiten für Jeden verneint, der vorurtheilsfrei an dasselbe herantritt. Man ist in einer merkwürdigen Selbsttäuschung befangen, wenn man durch das, was als unhaltbar erkannt ist, die Welt vorwärts bringen zu können glaubt, und es darum mit aller Macht wieder zu stützen unternimmt (vorausgesetzt, daß man es damit ehrlich meint). Durch die Bibel können wir unstreitig (man denke an die, denen sie bisher verboten war) noch gar sehr emporgehoben werden, sie kann und soll uns dem Ideal der Vernunft, namentlich der praktischen, näher bringen; aber diese heilsame Förderung wird ihr unmöglich gemacht, wenn man das Hauptgewicht auf das in ihr legt, was über (richtiger: unter) aller wahren Vernunft bleiben muß, weil es keinen Halt im Thatsächlichen hat, und nur durch dieses wird die wahre, „gesunde“ Vernunft gewonnen

und gesteigert.*) Wie von der Schulphilosophie, so werden sich die Denkenden auch von der Bibel immer mehr abwenden, je mehr man Alles in ihr zu einer unbedingten Glaubensnorm stempeln will. Was in der Bibel unumstößlich wahr ist, ist sichtlich aus der inneren und äußeren Erfahrung geschöpft, wie dies vor Allem die objectiv wahren Ansprüche Christi beweisen, der sich über das „Licht in uns" unzweifelhaft richtig erklärt, wenn er sagt: „siehe zu, daß nicht das Licht in dir Finsterniß sei, wie groß würde sonst die Finsterniß sein!" Denn daß er damit nicht eine Vernunft meine, welche sich von den Thatsachen der Erfahrung abwendet, läßt sich durch viele seiner Kernsprüche darthun, und besonders seine unübertrefflichen Gleichnisse sprechen dafür. Wie man gesagt hat: „das Wunder ist

---

*) Die Fragen: was ist über (supra), was gegen (contra) die Vernunft? — welche so viel Streit in der theologischen Welt veranlaßt haben, sind sehr unnütze Fragen. Ueber der Vernunft eines Zeitalters war Alles, was demselben unbegreiflich war, und so wird es auch in Zukunft sein. Gegen die Vernunft, also unvernünftig ist alles Unwahre und alles Unsittliche; aber leider ist häufig auch das als unvernünftig bezeichnet und verfolgt worden, was die Nachwelt als sehr vernünftig erkannte (man denke z. B. nur an das kopernikanische Weltsystem), und in der Religion gilt noch heute der einen Partei als unvernünftig, ja als gottlos, was die andere als vernünftig und gottgefällig betrachtet. Gern meint man solchem Zwiespalte dadurch begegnen zu können, daß man sich auf die göttliche Vernunft bezieht, denn „die göttliche und die menschliche Vernunft widersprechen sich nicht" — hat Leibnitz gesagt, und Luther war eine Zeit lang auch dieser Meinung. Das Schlimme ist nur, daß das, was man „menschliche Vernunft" nennt, häufig Unvernunft ist, ohne daß man es merkt, und daß die göttliche Vernunft nie weiter erkannt werden kann, als die menschliche bereits erworben ist. Nur in Einem Fache — in der Mathematik — scheint zwischen Gott und Menschen bereits Alles im Einklang zu sein, und soweit daher die mathematischen Wahrheiten sich anwenden lassen, gilt auch in allen sonstigen Wissens- und Thätigkeitsfächern göttliche und menschliche Vernunft als Eins. Diese Einstimmigkeit ist wohl auch die Ursache, daß Leibnitz und Andere jenen Satz aufstellen konnten; streng genommen aber wissen wir von der göttlichen Vernunft Nichts; nur von den Gesetzen der Natur haben wir zunächst Kenntniß. Wer indeß die Natur mit religiösem Auge betrachtet, kann nicht anders, als die mathematische Strenge ihrer Gesetze von Gott abzuleiten —

des Glaubens liebstes Kind", so darf mit viel größerem Rechte gesagt werden: die Erfahrung ist des Glaubens getreueste Mutter. Denn alle Thatsachen der Erfahrung bestätigen fort und fort das Causalgesetz, das nicht nur den denkenden, sondern instinktartig schon den unmündigen Menschen jederzeit zur Annahme einer obersten Ursache des Daseienden, zum Glauben an Gott, führen wird, und eben so wird der Glaube an Unsterblichkeit jederzeit neu genährt werden durch die stets wiederkehrende Thatsache der inneren Erfahrung, daß die Entwickelungsfähigkeit des menschlichen Geistes eine viel zu große ist, als daß er blos für diese Erde, wo er sich nie ganz ausbildet, bestimmt sein könne. Völker, die noch so tief stehen, daß sie diese innere Erfahrung gar nicht machen

---

sie repräsentiren ihm die göttliche Vernunft, während dagegen der Pantheist, namentlich der Atheist überall blos Natur sieht. Wie also da, wo die Mathematik keine Anwendung zuläßt? Was ist da göttlich-vernünftig? Hier kann der Religiösgesinnte (und das soll Jeder sein!) mit Recht antworten: Alles, was sich uns als erkennbarer Wille Gottes darstellt. Wir sollen z. B. in Gemeinschaft mit den Personen und Sachen leben, unter welche wir durch Geburt oder durch unsern Lebensgang gesetzt sind, sollen uns nicht in Einöden zurückziehen, sollen unsere Kräfte durch den Wechselverkehr mit der Welt üben und ausbilden, sollen hierdurch das Wohlsein unser und Aller befördern; denn das Gegentheil kann Gott nicht gewollt haben, sonst hätte er die Weltverhältnisse und unsere Natur anders einrichten müssen. — Bekanntlich fragen die Naturforscher nach Vernunft gar nicht, sie fragen nur: was ist Thatsache der Erfahrung? und mit diesen Thatsachen suchen sie ihr Denken und Handeln in Einklang zu bringen. So gewinnen sie theoretische und praktische Wahrheit, und ob diese über oder gegen die Vernunft Jemandes sei, kümmert sie gar nicht. Auch sehen sie diese Wahrheit nicht als absolute (die Wahrheiten der Mathematik ausgenommen) an, sondern als solche, die so lange zu gelten habe, als nicht höhere Thatsachen damit streiten, und bei dieser Forschungsmethode fahren sie äußerst gut, denn sie kommen immer weiter damit, und verdrängen einen Irrthum, ein Vorurtheil, einen praktischen Fehler nach dem andern; das Feld der Wahrheit wird immer zuverlässiger auf diese Weise angebaut. Wäre es nicht vernünftig, wenn wir ihnen hierin überall nachahmten, wenn wir neben der äußern auch unsere innere Natur erforschten und deren Gesetze zur Richtschnur unseres Denkens und Handelns machten? Sind diese Gesetze ein blinder Zufall oder sind sie von Gott?

können, entbehren darum auch noch den Glauben an Unsterblichkeit (z. B. die Juden in ihrer frühesten Zeit). Und die allgemeinen sittlichen Bedürfnisse, die Bedürfnisse des Herzens, drängen sie sich nicht Jedem auf, der sich selber wahrnimmt? Nöthigen sie nicht Jeden, an einen Gott zu glauben, der das selber sein und haben müsse, wozu er dem Menschen die Befähigung gab: Liebe, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Treue rc., und der nicht den Durst schaffen konnte, um den stillenden Trank auf ewig zu versagen? Die Bibel bleibt namentlich dadurch so ehrwürdig, daß sie diese Gründe in einer Form darbietet, in welcher sie auch dem schwächsten Verstande, auch der unreifen Vernunft nahe treten und faßlich werden.

So lange man fortfährt, sich gegen die Thatsachen der Erfahrung zu verblenden, wie dies namentlich in unseren Tagen von den jüngern Orthodoxen, man darf sagen, muthwillig geschieht, so lange wird auch der theologische Vernunfthaß nicht entwurzelt werden, und das bleibt für Jeden, der es mit der Menschheit wohl meint, eine Erscheinung der traurigsten Art. Der Glaube ist dem Menschen entschieden Bedürfniß; aber der erfahrungsfeindliche wird zum vernunftfeindlichen, zum Köhlerglauben, welcher gern in Stolz, in Glaubensstolz ausartet, und dieser Stolz hat zu allen Zeiten bewiesen, welcher Lieblosigkeit, Härte und Grausamkeit er fähig ist. Auch in unsern Tagen fehlt es nicht an Beispielen hierzu. Wenn neuerdings in Spanien die Bibelleser zur Galeerenstrafe verurtheilt werden konnten, so ist das eine Thatsache, welche laut vor den schrecklichen Folgen warnt, die immer aus dem blinden Schwören auf Menschensatzungen hervorgehen werden. Und ist in unserer Nähe, in Tirol, die Lichtfeindschaft etwa geringer? Selbst im protestantischen Deutschland möchten die Glaubenseiferer gern Jeden von Haus und Hof verjagen, der von ihren Lehrmeinungen abweicht, wenn nicht glücklicher Weise die vernünftige Aufklärung zu weit um sich gegriffen hätte, als daß sie ihren tödtlichen Haß nach Wunsch bethätigen könnten. Ein Glaube, der sich des Denkens völlig entwöhnt hat, der die größten logischen und sachlichen Widersprüche für Nichts achtet,

der auf den bloßen Buchstaben, weniger der Bibel, als vielmehr der symbolischen Bücher pocht, der das gedankenlose Fürwahrhalten meist als ein Verdienst, als etwas Gottwohlgefälliges ansieht, ein solcher Glaube tödtet nothwendig Geist und Herz, treibt mit dem Verstande auch die Liebe aus, und je mehr er fühlt und fühlen muß, daß seine Sache eine verlorene ist, weil sie keinen Grund in der Natur der Dinge hat, desto mehr haßt er die ihm gegenüberstehende Wahrheit, desto mehr steift er sich auf die sogenannte „Bekenntnißtreue", die blos nach Satzungen, nach Wahrheit aber nicht fragt. So weiht er sich muthwillig der Finsterniß mit ihren unheiligen Werken, das Licht der Erfahrung stößt er als „höllische Vernunft" von sich. Ohne die Grundlage der Erfahrung aber, ohne Beachtung und Anerkennung der von Gott geordneten Naturgesetze entsteht keine echte, entsteht nur After-Vernunft. Kein Wunder daher, daß selbst Vernunftfreunde bei Verachtung der Erfahrung an Dinge glauben lernen, die völlig vernunftwidrig sind, und es nützt dann Nichts, sich ihnen gegenüber auf die gesunde Vernunft zu berufen. Wer z. B. einmal an das „absolute Ich", an die „absolute Anschauung", an den „absoluten Begriff", an die „Methode der Beziehungen" ꝛc. glaubt, dem kann man hundertmal demonstriren, daß diese speculativen Principien keinen Grund in der *wirklichen* Vernunft haben, er wird nicht zur Vernunft zu bringen sein. Das ärgste Beispiel, wie die Unvernunft sich einbilden und glauben kann, vernünftig zu denken und zu handeln, sobald ihre Verfechter einmal auf die bessere Stimme des Innern, auf die Erfahrung des Selbstbewußtseins, zu achten verlernt haben, liefern die Jacobiner in der ersten französischen Revolution. Wir meinen den tollen Vernunftcultus, den sie einrichteten, zu dessen Priesterin ein gemeines Weibsbild als „Göttin der Vernunft" erwählt wurde, nachdem man decretirt hatte, es sei kein Gott. Es giebt eine Glaubenswuth, die nur durch *bittere, schmerzhafte* Erfahrung einsehen lernt, daß sie auf falschem Wege begriffen ist, und wie sie auf dem Gebiete der Religion vorkommt, so namentlich auch auf politischem und vie-

len andern Gebieten. — Ob man solche Erscheinungen dem Mißbrauch oder dem Nichtgebrauch der Vernunft zuschreibt, bleibt sich im Wesentlichen gleich; es sind Verirrungen des jedenfalls zur Vernunftbildung berufenen Menschen, der sich aber nicht selten für um so vernünftiger hält, je weniger er es ist — in der Regel eine Folge der Unerfahrenheit. Auch ist schon der Nichtgebrauch einer Sache oftmals Mißbrauch, man denke nur an den Müßiggänger, der die Zeit und seine Kräfte mißbraucht, indem er sie eben nicht gebraucht — und der Nichtgebrauch der wirklich erworbenen Vernunft, wie er häufig bei solchen vorkommt, die einer lasterhaften Neigung ergeben sind, wird wohl mit Recht als Mißbrauch zu bezeichnen sein; denn der bessern Einsicht verstockt den Rücken kehren, heißt doch wohl sie verachten und dadurch mißbrauchen. Es wird also Alles darauf ankommen, dergleichen Verirrungen, die sich gern sämmtlich in das Gewand der Vernunft kleiden, dadurch auszuweichen, daß man nach der Wahrheit ringt, die aus der Erfahrung quillt, indem man Auge und Herz für die Aufnahme dieser Wahrheit offen erhält. Dies führt uns von selbst auf den folgenden Abschnitt.

IV.

Die Aufgabe der Pädagogik in Hinsicht der Vernunftbildung.

So viel ist aus dem Vorigen wohl hinlänglich klar geworden, daß es besser wäre, wenn man das Wort Vernunft, wenigstens in wissenschaftlichen Dingen, gänzlich vermiede, weil sich ihm ein Begriff anschließt, der unbestimmt hin- und herschillert und darum dem Mißverständniß und dem Mißbrauch fast unvermeidlich ausgesetzt ist. Die Sachen, um welche sich's wesentlich bei der Vernunft handelt, können wir jedenfalls eben so gut, ja noch sicherer und besser haben, wenn wir jenen vieldeutigen Ausdruck fallen lassen. Indeß wird man auch unter einem unpassenden Worte, das nun einmal da ist und sich kaum gänzlich verdrängen lassen möchte, das Rechte zur

Geltung bringen können, es mag nur nie außer Acht gelassen werden, daß die Vernunft, wie Alles, einen sehr beschränkten Anfang in uns hat, daß sie sich nur allmälig ausbreitet und nur allmälig eine bestimmtere Ausprägung erhält, indem sie Anderes, was in den verschiedensten Formen ausgebildet ist (Anschauungen, Begriffe, Empfindungen, Schätzungen, Neigungen 2c.), in sich aufnimmt und verarbeitet, worauf sie dann auf dieses Andere wieder zurückwirkt und dasselbe zu neuen Umformungen, zu neuen Fortbildungen veranlaßt, immer nur, wenn sie echt ist, die **Wahrheit**: die **Gesetzmäßigkeit der innern und äußern Natur** — im Auge habend. In der That ein wahres Chamäleon, wenn die Vernunft nur Eine Kraft wäre, wie die alte Psychologie behauptet! Das ist sie aber eben so wenig, wie der Verstand, die Phantasie, der Wille 2c., unter welchen Titeln immer blos abstract zusammengefaßt ist, was in lauter einzelnen Gebilden seinen Bestand und seinen Verkehr hat. Deshalb hat auch noch kein pädagogisches Lehrbuch angeben können, wie man der Vernunftkraft direct beikomme, um sie zu bilden, vielmehr drehen sich alle in Bezug darauf gegebene Vorschriften um die Bildung von lauter einzelnen Akten, die theils näher, theils entfernter von Sinnenproducten abstammen, weshalb auch der Widerspruch nicht bemerkt wird, daß sich nur mittelst Auge und Ohr auf das Höhere einwirken läßt, während doch die angebliche Selbstständigkeit des Höheren solcher niedrigen Zugänge nicht bedürfen sollte. Nun freilich, um das vierte Stockwerk eines Hauses zu erreichen, muß man zuvor das erste, zweite und dritte betreten, und wie das vierte nur auf diesen unteren ruht, so wird es wohl ähnlich auch mit dem Höchsten in der Seele sein. Wie ferner das Material des vierten Stockwerkes dieselbe Grundnatur hat, wie das im ersten, nur daß es anders geformt ist, so verhält es sich, wie der Psycholog weiß, auch mit dem höchsten Material in einer entwickelten Seele. Man erkenne die Gesetze, nach welchen die lebendige Seele aus den niederen Kräf-

ten die höheren schafft, und man wird die höchsten, die Vernunft, aufs glücklichste herstellen helfen.

Diese Gesetze sind denn auch schon vor der Erscheinung der neuen Psychologie, obschon mehr dunkel und instinktartig, theilweise von den Pädagogen beachtet und benutzt worden, denn die Erfahrung, gegen welche man sich nicht mehr verschloß, gab sie zu deutlich an die Hand. Dahin gehört zuoberst die Unterrichtsregel: Willst du deinen Zögling zu einem klar und richtig denkenden Menschen machen, so verschaffe ihm vor Allem richtige Sinnenanschauungen! Es ist das Verdienst Pestalozzi's, diese Regel zwar nicht erfunden, aber doch in die pädagogische Praxis mit Eifer und Erfolg eingeführt zu haben. In neuester Zeit möchte man sie unter mancherlei verdeckten Manipulationen gern wieder außer Gebrauch setzen; aber auch den schlauesten Lichtfeinden wird das nicht gelingen. Dahin gehört ferner die ebenfalls von Pestalozzi mannhaft geltend gemachte Regel: Schreite überall im Unterrichte lückenlos vorwärts! Sie wurzelt nicht minder in den Entwickelungsgesetzen der Seele und drängt sich überall als eine der fruchtbarsten Grundregeln, ja als die wichtigste neben der vorigen auf. Wer nicht mehr Entstehen und Reproduciren verwechselt, der sieht: nie entstehen die Begriffe vor den Anschauungen, nie die Urtheile vor den Begriffen, nie die Schlüsse vor den Urtheilen; er sieht ferner: nie treten die Schätzungen vor den Empfindungen und Gefühlen, nie die Neigungen vor den Schätzungen, nie die Wollungen und das Handeln vor diesen praktischen Grundgebilden auf, weil jedes dieser Gebilde nur aus den vorhergehenden entspringt und entspringen kann. Wörter und Sätze wohl, die wie die späteren Gebilde aussehen, können sich dem Kinde sehr bald einprägen; damit ist aber gerade so viel erreicht, als wenn der Blindgeborene über das spricht und urtheilt, wovon er nie die Grundelemente erwerben konnte. Gewöhnlich erwähnt das Sprichwort, das hieher gehört, nur die Farben („du sprichst wie der Blinde von der Farbe"); aber die Blindgeborenen reden auch vom Auf- und Untergange der Sonne, von Tag und Nacht, von

Licht und Finsterniß, vom Sternenhimmel und seinem Glanze, von Gemälden rc., und doch sind sie völlig unfähig, dabei irgend etwas Richtiges zu denken. Was nützen ihnen nun die schönen Wörter und Sätze, deren sie sich so geläufig bedienen? Sind sie in Betreff des Sichtbaren vernünftig, weil sie vernünftige Worte gebrauchen? Bei unseren sehenden Jungen und Alten kommen ähnliche Erscheinungen gar häufig vor.

Achten wir zunächst auf die theoretische Bildung, wie sie hauptsächlich in unseren Schulen erstrebt wird, wie schnell erhebt man da die Kinder nicht selten zur Vernunft! Von der Anschauung auszugehen, lückenlos von ihr aus fortzuschreiten — nein! das ist nicht nöthig, man kann die theoretische Vernunft schneller geben. Man läßt auswendig lernen, läßt vernünftige Worte einprägen, und wenn die jungen Papageien den gelernten Wortreichthum geläufig herplappern, wie vernünftig stehen sie dann da! Aber freilich, diese Vernunft ist auch danach, sie hält kaum für die Schulzeit vor. Man denke an Luther's Katechismus! So mangelhaft auch derselbe für unsere Zeit ist, in einzelnen Parthieen enthält er gleichwohl sehr Vernünftiges, d. h. entschieden Wahres, und besonders gilt dies von dem „ersten Hauptstück“ desselben (von den „zehn Geboten“), im zweiten Hauptstück vom „ersten Artikel“, im dritten von mehreren „Bitten“ (was nämlich, wohl zu merken! Luther's Erklärung anbelangt). Daher wird auch dieser Katechismus als ein Hauptmittel, die Jugend zur Vernunft und zwar zur christlichen Vernunft zu bilden, betrachtet, nur daß die wirkliche Vernunft von der Möglichkeit des verbotenen „Zauberns“, von der Möglichkeit der Verführung zum Bösen durch den „Teufel“ mit Recht abgekommen ist, so daß diese Punkte billig im Katechismus zu streichen wären. Davon abgesehen ist namentlich das erste Hauptstück ein ganz vernünftiges Kapitel. Aber wie viele geistliche Räthe würden vernünftig erscheinen, wenn sie dieses Hauptstück wortgetreu hersagen sollten? Sie dringen vielleicht mit Eifer auf das Auswendiglernen dieses Katechismus, und können ihn selber nicht, obgleich sie ihn ehemals in der Schule gelernt haben. Ist das

aber nur dann etwas Bedenkliches, wenn es bei Kindern vorkommt? Das Vergessene übt ja, wie man zugestehen wird, keine Wirksamkeit aus. Wie urtheilen wir nun über die christliche Vernunft jener Herren? Es wäre betrübend, wenn die Vernunft keine andere, keine fort und fort wirksame Nahrungsquelle hätte. Und das sechste Gebot des ersten Hauptstückes: „Du sollst nicht ehebrechen" —, welche Vernunftbildung wird es den Kindern gewähren, da man ihnen den wahren Begriff des Ehebrechens gar nicht geben kann und darf, sondern um die Sache schonend herumgehen muß, wie auch schon Luther in seiner Erklärung dazu (und das beweist seinen pädagogischen Takt!) gethan hat! Gleiches gilt vom zehnten Gebote: „Du sollst nicht begehren deines Nächsten Weib" —, das Luther ebenfalls, um den wahren Inhalt herumgehend, sehr taktvoll commentirt hat. Heißt es aber zur Vernunft bilden, wenn man der unschuldigen Jugend Dinge aufdrängt, die von ihr noch gar nicht klar erkannt werden können und dürfen, deren wahre Beschaffenheit man also verdecken muß, weil sie, wie man sehr wohl fühlt, nach dem Gesetz der lückenlosen Entwickelung unsittliche Anschauungen voraussetzen, nur durch diese erst begreiflich werden könnten? Würde es nicht zehnfach pädagogisch richtiger sein, mit Weglassung solcher quid pro quo's Dasjenige zu geben, was sich der Anschauung der Jugend unbedenklich darbieten läßt, was folglich auch zu wirklichen Begriffen, zu wirklichen Urtheilen verarbeitet werden kann? Wenn die wahre (theoretische) Vernunftbildung, wie man zugeben wird, nicht durch wahre Worte, sondern nur durch wahre Begriffe und Urtheile entsteht, welche von richtigen Anschauungen herstammen, wie lassen sich da solche Verfrühungen in unsern Schulen rechtfertigen? Sind wir damit auf psychologischem Wege, oder gehen wir noch auf einer ungeebneten, ungeraden alten Fahrstraße? Hat Luther seinen Katechismus, dessen veraltetes Deutsch mit seinem schwerfälligen Periodenbau Niemandem heut zu Tage mehr schmecken will, für unverbesserlich gehalten? Ist er nach seiner Meinung aller und jeder Zeit unentbehrlich? Man lese seine Vorrede dazu!

Wie viel hohles Wortwesen durch die Uebertretung jener beiden didaktischen Grundregeln in unsern Schulen noch immer und neuerdings in verstärktem Maße herbeigeführt, dabei aber frischweg unter dem Titel „Verstandes- und Vernunftbildung" verkauft wird, darüber ließe sich ein ganzes Buch schreiben. Wir haben uns jedoch in den früheren Jahrgängen dieser Schrift so vielfach darüber verbreitet, und namentlich vom Herausgeber selbst ist dies so gründlich und so oft geschehen, daß wir uns hier mit bloßen Andeutungen begnügen können. Es sei daher besonders noch Folgendes bemerkt.

Nur auf Wahrheit kann die Vernunftbildung gegründet werden, und die Wahrheit — die warnende wie die ermunternde — die zurückhaltende, wie die antreibende — quillt wesentlich aus der Erfahrung vom Wirklichen. Die ganze Geschichte unseres Geschlechts bestätiget dies. Je objectiv richtiger die Vorstellungen eines Zeitalters von den Dingen der Außen- und Innenwelt waren, desto vernünftiger war auch seine theoretische Bildung, und je subjectiv richtiger, je harmonischer mit den Naturgesetzen der Seele seine Schätzungen waren, desto vernünftiger war auch sein davon abhängiges Gesinntsein, sein Wollen und Handeln, kurz: seine praktische Bildung. Man vergleiche unser Zeitalter mit dem Mittelalter — wo ist mehr Vernunft, hier oder dort? Wer nicht ein Brett vor den Augen hat, wird sagen: jetzt! Und was hat unsere Bildung zu größerer Vernünftigkeit emporgebracht? Etwa die gläubige Priesterschaft, die vormals Alles beherrschte? Nein, es sind die Thatsachen der Erfahrung gewesen, wie sie namentlich seit der Entdeckung von Amerika durch Columbus und seit der Entdeckung des richtigen astronomischen Weltsystems durch Kopernikus fort und fort sich vermehrt und gesteigert haben. Man denke an die großen Entdeckungen eines Galilei, Kepler, Newton, Humboldt, Leopold von Buch und vieler Anderen. So lange man in bloßen Begriffen speculirte, trieben Hexen und Gespenster ihr Unwesen, loderten Scheiterhaufen, von Inquisitionstribunalen angeschürt, und selbst die kirchliche Reformation änderte hierin nicht viel. Sobald man aber anfing, nach der

Wirklichkeit der Dinge mittelst der Erfahrung, der Beobachtung, zu fragen, kam Licht in die Köpfe; der Teufel, der so viele Freunde hatte, wich zurück in sein Reich der Finsterniß, und der Anstoß zur Vernunftbildung, der bereits durch die Wiedererweckung der altklassischen Literatur gegeben war, gewann durch die sich fort und fort steigernden Aufschlüsse, die auf allen Gebieten der Erfahrung dazu kamen, eine Fortwirkung, daß ängstliche Gemüther glaubten, man wolle mit dem Teufel auch den lieben Gott verjagen, während nur der Aberglaube, die Unwissenheit und Rohheit ihre Herrschaft verloren. Was in unserem Selbstbewußtsein lebt und vorgeht, wird immer um so lauter sich ankündigen, je mehr die Vorurtheile in Bezug auf die Außenwelt gebrochen sind, das Gemüth also von ihnen nicht mehr umnebelt und geängstiget wird, und das bestätigte sich auch hier. Die reichhaltige Stimme der inneren Erfahrung konnte sich nun deutlicher vernehmbar machen, die angebornen allgemein menschlich gleichen Normen erhoben sich zu klarem Bewußtsein, die Menschenrechte, so weit sie in der That allgemein gleiche sind, wurden erkannt, und demgemäß forderte die Vernunft aus dem Inneren heraus: daß man die Anrüchigkeit gewisser Stände aufzuheben, das drückende Feudalwesen abzuschaffen, die Seelenkranken nicht als Besessene zu behandeln, die Verbrecher nicht unnütz grausam zu martern habe; daß man ferner den sittlichen Werth des Menschen nach seinen Thaten und Gesinnungen, nicht nach seinem Glaubensbekenntniß beurtheilen, den Glauben selbst freilassen und nicht anbefehlen, die Bildung einem Jeden nach Bedürfniß möglich machen und überhaupt den inneren Menschen über den äußeren stellen müsse, damit nicht Rang und Stand, Zufälligkeit der Geburt 2c. mehr Ansehen habe, als sich derjenigen Verschiedenheit und Ungleichheit nach gebührt, die Gott neben der Gleichheit der menschlichen Natur eingeführt hat und anerkannt wissen will. Und diese Forderungen kamen mehr und mehr zu ihrem Rechte, die Barbarei wich der Humanität. Besteht auch noch die Sclaverei selbst in christlichen Ländern, so ist sie doch durch die Stimme der Vernunft, wo

diese nicht durch Leidenschaft übertäubt wird, jetzt als ein Schandfleck der Menschheit gebrandmarkt, wogegen im Alterthum Niemand daran Anstoß nahm und bei den Römern selbst das Recht über Leben und Tod jedem Sclavenbesitzer zuerkannt war. Es ist das hohe Verdienst des Christenthums, auf diese Stimme des Innern als auf eine allgemein gültige zuerst hingewiesen, die *allgemeine* Menschenliebe zuerst gefordert zu haben, bis der Ruf allmälig durchdringen konnte, nachdem die Erfahrungswissenschaften die Vorurtheile hinweggeräumt hatten, welche die Unvernunft bis in die neuern Zeiten gegen ihn geltend machte. Könnte sich das Christenthum ohne die aus der Erfahrung geschöpfte Vernunftbildung wirksam erweisen, so hätte es nicht nur Jahrtausende früher erscheinen können, sondern es würde auch unmöglich gewesen sein, daß es im Mittelalter so schrecklich ausartete, bis man fast gar Nichts mehr von ihm kannte. Daß es die Sclaverei noch bis heute nicht unter allen seinen Bekennern zu verdrängen vermocht hat, ist kein Wunder; denn *alle Vorschriften, welche kein äußerer Zwang begleitet und begleiten soll, wirken nur dann nachhaltig, wenn sie mit den Schätzungen zusammentreffen (zusammenstimmen), die sich in der betreffenden Seele bereits durch Erfahrung hergestellt haben, und das Richtige wird darum nur so weit anerkannt, als diese Schätzungen richtige sind.*

Unseren Schulen ist nun die Aufgabe gestellt, solche auf Erfahrung gegründete Vernunftbildung immer allgemeiner zu machen, sie in theoretischer und praktischer Beziehung fort und fort zu vermehren. Denn noch ist die Menschheit im Ganzen von dem Vernunftideale weit entfernt, und es bleibt daher noch viel, sehr viel zu thun, um nur erst die Unvernunft zu beseitigen, die noch immer weithin herrscht, und mit jeder neuen Generation auch leicht eine neue Wiedergeburt feiert. Um dieser Aufgabe zu entsprechen, ist aber zunächst nöthig, daß die Schulen selbst sich noch von manchem Vernunftwidrigen, Unwahren, los machen, das noch immer in ihrer pädagogischen Theorie und Praxis herrscht. Außer dem

schon vorher Angeführten bleibt hier besonders Folgendes zu erwähnen.

Die Schulen haben es in der Gewalt, die Seelen der Kinder aus der Dunkelheit des Bewußtseins zum Lichte, zur Klarheit und Helligkeit des Bewußtseins zu erheben, und dies hat zu der falschen Meinung verleitet, sie hätten damit auch die Begründung der sittlichen Bildung, die Erzeugung der praktischen Vernunft, sicher, ja vorzugsweise in der Gewalt. Ist denn aber das schon vernünftig, was in Jemandes Kopfe klar ist? Lehrt nicht die Erfahrung, daß auch die praktische Unvernunft, die Unsittlichkeit, sehr klar ausgebildet sein kann? Giebt es nicht Tausende, die ihre schlechten Neigungen und Wollungen mit einer klaren Einsicht und Berechnung durchsetzen, welche, wenn sie auf's Gute gerichtet wäre, musterhaft zu nennen sein würde? Und die Antriebe zum Thun und Lassen sollten in dem liegen, was man Verstand, Aufklärung zu nennen pflegt? Nein! wahr ist blos, daß die höhere Sittlichkeit, welcher die höheren Güter der Menschheit zum Grunde liegen, nicht entstehen kann, so lange nicht die Stufe der intellectuellen Ausbildung erstiegen ist, auf welcher diese Güter (z. B. Staatswohl, allgemeine Volksbildung, unparteiische Rechtsgleichheit, Religionsfreiheit rc.) erst zur Anschauung gelangen, d. h. erkennbar werden. Ob sie aber damit die Kraft zur Bethätigung in sich tragen, fragt sich gar sehr; denn die Erfahrung lehrt, daß gar Mancher diese Güter kennt, mit Lobpreisung von ihnen spricht und sie der Beachtung empfiehlt, selber aber keinen Finger regen mag, um sie verwirklichen zu helfen. Erkenntniß und Antrieb sind auf allen Bildungsstufen zwei ganz verschiedene Dinge; man kann das Eine ohne das Andere besitzen, es kann sich das Rechte instinktartig, ohne klares Bewußtsein bethätigen, wenn nur die Schätzung dafür da ist, wie denn z. B. gar manche Bauersfrau ihre Pflichten emsig erfüllt, ohne daß sie auseinanderzusetzen weiß, daß und warum sie es solle („ich bin es so gewohnt“), während umgekehrt der klügelnde Verstand nur zu sehr geneigt ist, oft die heiligsten Pflichten zu übersehen oder wohl gar wegzuräsonni-

ren. Schiller's Wort ist daher tief aus dem Leben geschöpft: „Was kein Verstand der Verständigen sieht, das übet in Einfalt ein kindlich Gemüth." Die neue Psychologie hat klar nachgewiesen, einen wie ganz verschiedenen Charakter die Vorstellungen und Schätzungen haben, und nur in den letzteren liegen die Antriebe zum Handeln begründet, wogegen die Gebote sich jederzeit in Vorstellungen, namentlich in Begriffen kundgeben. Die Begriffe sind aber an sich keine Triebfedern, sie sagen nur kalt, was man soll. Ueber diese Unterschiede in's Klare zu kommen, ist freilich nur dem möglich, der die Natur der Gefühle kennt, und diese setzen die Kenntniß der elementarischen Empfindungen voraus, wie sie durch die Reizungsverhältnisse bedingt sind. Ueber diese beiden Quellen der Antriebe hat sich das „Jahrbuch" öfter verbreitet (man sehe vorzüglich Jahrgang 1856, S. 59 ff.), weshalb wir uns jetzt dabei nicht aufhalten.

Die Schule hat nun die Begründung der Schätzungen nur wenig in der Gewalt, die Schätzung des Unterrichtes selbst ausgenommen; denn sie kann in der Regel nicht die Dinge selbst auf die Kinder einwirken lassen, und nur bei der unmittelbaren Einwirkung derselben entstehen die Werthempfindungen. Kein Wunder daher, daß Derjenige, der z. B. die Segnungen seines freien, gebildeten Vaterlandes täglich empfindet, auch die Liebe zu diesem Vaterlande ohne allen Unterricht in der Vaterlandsliebe erwirbt, während der sclavisch Gedrückte sich durch kein Gebot, keine Ermahnungen bewegen lassen wird, das Land zu lieben und ihm seine Kräfte zu weihen, das seine Vaterschaft nicht besser an ihm bethätigt; der Name Vaterland ist für ihn kein „süßer". Und so in allen Fällen. Alles Handeln ist nur eine Zurückwirkung auf die Dinge, die vorher auf uns eingewirkt haben und uns dabei zu positiven oder negativen Werthgegenständen geworden sind, seien es nun Personen oder Sachen. Die Schule kann und soll diese praktischen Gebilde zu Begriffen und Urtheilen verarbeiten, kann und soll aus beiden Regeln für das Thun und Lassen construiren; aber mit dieser Aufklärung, mit diesem theoretischen Zuwachs wer-

den die Schätzungen nicht umgeschaffen, sie bleiben zunächst, wie sie aus dem häuslichen und öffentlichen Leben zum Unterricht mitgebracht sind, und nur durch die hinzutretende Schulzucht kann eine falsche Richtung derselben in eine gute verwandelt werden, indem diese Zucht sie nöthigt, sich nach den vorgehaltenen richtigen Regeln zu bethätigen, wobei das Verkehrte niedergehalten und das Rechte in den Vordergrund des Bewußtseins gehoben wird. Aber wie klein ist der Umfang dessen, was sich in der Schule bethätigen läßt, und wie leicht reißt die Zeit außer der Schule wieder ein, was auf diese Weise Besseres eingeleitet worden ist! Und wie dann, wenn die Schätzungen, die man durch Unterricht und Disciplin fortbilden möchte, für Vieles noch gar nicht da sind? Es kann daher nur die Erziehung, wie sie dem elterlichen Hause möglich ist, die praktische Vernunft gründlich einleiten, fest und sicher emporführen; denn nur diese hat es in der Gewalt, die Einwirkung der Dinge auf die Kinder so zu reguliren, daß Verderbliches abgewandt, Gutes nicht vernachlässiget wird, sich vielmehr allseitig genug ausbreitet und durch Wiederholung die erforderliche Stärke bekommt, die stets nur eine Folge der Vielspurigkeit ist. Wenn man diese Wahrheit dereinst hinlänglich begriffen haben wird, dann wird man auch auf Entfernung der öffentlichen Uebelstände mehr bedacht sein, welche jetzt noch die Erziehung so weithin gefährden, und der Schule so viele Kinder liefern, deren Verdorbenheit sie in der Regel wenig zu beseitigen vermag, weshalb man sich auch bereits genöthigt gesehen hat, „Rettungshäuser" zu errichten. — Den Schulen, und nicht blos den höheren, ist aber bereits das Verdienst zu lassen, daß sie durch die Aufklärung, die sie bewirkten, viel Rohheit, Unwissenheit und Aberglauben verdrängt und dadurch alle die praktische Unvernunft gedämpft haben, welche in diesen Gebrechen ihre Stütze und Nahrung fand. Und dieses Verdienst wird Jeder ein hohes nennen, der sich in der Geschichte früherer Zeiten nur einigermaßen umgesehen hat. Es zeigt sich der Segen der Schulen aber neuerdings auch darin, daß die Reaction, die den echten theologischen Rationalismus von den Universitäten zu verdrängen

gewußt hat, am Volke die Erfahrung macht, daß derselbe in die niedrigsten Schichten eingedrungen ist; und wenn es auch verkehrte Welt heißen muß, so ist es doch sehr gut, daß die Schaafe die Vernunft gegen die Hirten in Schutz nehmen. Die Klagen vieler Eltern, daß die Schule ihre verdorbenen Kinder nicht genug bessere, mögen aber die Lehrer getrost abweisen, und es würden diese Klagen auch nicht so vielfach laut werden, wenn nicht die Lehrer bisher der Welt vorgeredet hätten, ihr Unterricht sei vollständig eine Erziehung, die Alles vermöge. Nein! die Leistungen der Schule, so segensreich sie sein mögen, können die Erziehung, die häusliche so wie die vom öffentlichen Leben abhängende, nicht ersetzen, und diese vergessene Wahrheit muß dem Volke wieder zur Ueberzeugung gebracht werden, damit die eingerissene Sorglosigkeit in Betreff namentlich der häuslichen Erziehung wieder aufhöre.

Noch seien uns folgende Bemerkungen gestattet, die wir im Interesse der Vernunftbildung für nicht unwichtig halten und für welche wir daher die Aufmerksamkeit der Pädagogen in Anspruch nehmen möchten.

Die theoretische Vernunft ist wesentlich Richtigkeit des Vorstellens, die praktische ist Richtigkeit des Gesinntseins (des Schätzens) und Handelns, also Sittlichkeit. In der Gewalt hat jene vorzugsweise die Schule, diese vorzugsweise, ja fast allein die Erziehung des Hauses und des öffentlichen Lebens; aber diese Gewalt ist auf beiden Seiten keine unbedingte, keine absolute, denn die Seele läßt sich nicht beherrschen, wie eine Maschine; sie ist keine Maschine, sie ist ein lebender Organismus, aus Kräften bestehend, die ihre innere Selbstthätigkeit sich nie nehmen und darum sich nur zur Vernunft leiten lassen, wenn die Leitung nach den Normen geschieht, die ihnen angeboren sind. Wären diese auf *Gesundheit* der Entwicklung gerichteten Normen *präformirte*, bei der Geburt *fertig* gegebene, bedürften sie also nicht selber erst der Steigerung, der Hervorziehung aus dem unbewußten in den bewußten Zustand, so würde die theoretische und praktische Bildung schwerlich eine verkehrte, ungesunde Richtung nehmen können, sie würde jederzeit normal und damit

vernunftgemäß ausfallen. So aber ist es nicht; die Normen liegen in den ursprünglichen Kräften nur vorbedingt, prädeterminirt, und der Pädagog hat als Lehrer und Erzieher die große Aufgabe, so auf den Zögling einzuwirken, daß die Selbstthätigkeit der Kräfte nicht um ihre gesunde Richtung gebracht, mit dem Prädeterminirten nicht in Widerspruch gesetzt wird. Er muß also selber ein vernünftig entwickelter Mann, nicht blos überhaupt, sondern speciell für sein Fach sein, sonst wird er einem Gärtner gleichen, der die Pflanzen um ihren natürlichen Wuchs bringt, weil er sie gegen diejenigen Einflüsse nicht schützt, die das Prädeterminirte an der Ausbildung hindern, oder weil er diese Einflüsse durch seine verkehrten Maßregeln wohl gar so verstärkt, daß die Gewächse verkrüppeln müssen. Kann doch jede Naturkraft um die ursprünglich gesunde Richtung ihrer Thätigkeit gebracht werden, wenn sie falsch geleitet wird, wie sich dies namentlich beim Körper des Menschen in zahlreichen traurigen Beispielen auf's augenscheinlichste zeigt.

Zur größeren Verdeutlichung des Unterschiedes zwischen „präformirt" und „prädeterminirt" seien uns einige Beispiele gestattet. Der Anfänger im Rechnen scheint von Zahlengesetzen Nichts in sich zu tragen, denn er irrt sich gewöhnlich auffallend. Er spricht unbedenklich: 2 mal 2 ist 5, 3 mal 4 ist 15, 6 von 8 bleibt 1 und dergl. Gleichwohl ist keine Norm so fest und sicher in der menschlichen Seele begründet, als die Norm, wonach sich die Handhabung der Zahlen bestimmt; warum also wirkt sie Anfangs nicht? Weil sie erst in und mit der Thätigkeit der Zahlen sich zum klaren Bewußtsein hervorbildet, nur erst hiermit zur fertigen Norm wird. Diese Norm ist die Eins oder die Einheit, welche sich gleich bleibt, sie mag eine ganze oder eine Bruch-Einheit sein, sie mag 2 mal oder millionenmal in einer Zahl liegen, und aus etwas Anderem, als aus dieser Einheit, erwachsen die Zahlen nie. Rein durch diese unveränderliche Natur wird die Einheit zur Norm für alle Rechenoperationen; aber wie vermöchte sie bestimmend zu wirken, so lange sie noch ein so schwaches Bewußtsein hat, daß dasselbe bei der Vergrößerung und Verkleinerung der Zahlen nicht sicher Stand

hält, daß es sich verdunkelt, wenn die Einheit viele Mal in einer Zahl neben einander tritt? Heißt es nun die Seele gesund entwickeln, wenn Rechenlehrer nicht auf dem Wege der Anschauung die Zahlen aus der Einheit so entstehen lassen, daß letztere überall klar hervortritt; wenn sie mit Ziffern anfangen, wohl gar das unverstandene Einmaleins auswendig lernen lassen, meinend, in diesem liege die Norm für die Rechenthätigkeit? — Weiter! Die musikalische Norm besteht in der Abstufung der Töne, die wir Tonleiter nennen, und auch sie kann sich erst in und mit der Handhabung der Töne zum Bewußtsein hervorbilden. Läge sie präformirt im angebornen Gehörsinne, so müßte schon das erste Krähen des Kindes ein melodisches sein, das es aber gar nicht ist, wogegen sie jederzeit wirksam wird, wenn die Töne sich zu klarerem Bewußtsein zu verstärken anfangen. Gegen das Fertiggegebensein der musikalischen Norm spricht auch Folgendes. Fehlt nämlich einem Kinde die feine Reizempfänglichkeit im Gehörsinne, so lernt es wohl immer noch deutlich sprechen, weil bei den Wörtern auf streng geregelte Klangabstufung Nichts ankommt; aber die musikalische Norm bildet sich dann bei ihm nur schwer oder wohl gar nicht hervor, und ein solches Kind heißt deshalb ein unmusikalischer Kopf. — Daß die ersten Erzieher des Kindes, die Mütter, nicht eine Baß-, sondern eine Discant-, höchstens eine Alt-Stimme haben, die zur Stimme des Kindes paßt, mag wohl nicht ein blinder Zufall sein, vielmehr wird jeder Vernünftige hierin eine weise Fürsorge des Schöpfers erkennen, der die gesunde Entwicklung des Gehörsinns gleich von vorn herein der Erziehung möglich machen wollte. — Noch Eins. Es giebt Leute, die eine sehr sichere Norm für die Abschätzung des Weines in Betreff seiner verschiedenen Qualität in sich tragen, dagegen finden sich Andere, die denselben durchaus nicht richtig zu schätzen und zu beurtheilen wissen. Haben die Letztern keine Weinnorm mit zur Welt gebracht? O sehr wohl; da sie aber Wein zu trinken nie in der Lage waren, so blieb die prädeterminirte Norm eine unfertige. — Diese Beispiele, die sich noch sehr vermehren ließen, zeigen wohl sattsam,

daß sich für jede Gattung des menschlichen Vorstellens und Thuns eine besondere Norm entwickelt, gemäß der Natur der besonderen Kräfte, die dabei betheiligt sind, und diese besonderen Normen sind es, die zunächst bestimmend wirken. Es sind Begriffe, die sich durch Zusammenfließen des Gleichartigen aus den besonderen Akten, die ihnen vorangingen und zum Grunde liegen, hervorgebildet haben, und diese Normen steigern sich durch einander selbst, da das Gleichartige der niederen Begriffe ebenfalls zusammenfließt, so daß zuletzt höchste, d. h. allgemeinste Begriffe als Normen hervortreten. Indem diese Begriffe auf die ihnen zum Grunde liegenden Akte bezogen, mit diesen zusammen zum Bewußtsein erregt werden, liefern sie Urtheile, die in Sätzen zum Ausdruck gelangen, und diese Sätze sind es, welche, weil sie eben die normirenden Begriffe in sich tragen, Regeln, logische und praktische Gesetze heißen. Diese Begriffe wirken also als Imperative; aber man sieht, daß der allgemeine kategorische Imperativ, von welchem Kant als von einem angeborenen spricht, am allerwenigsten etwas Angeborenes sein kann. Das allgemeinste moralische Gesetz ist eine sehr hohe Abstraction, die nur in langer und weit fortgehender Entwickelung entstehen kann und sich in den meisten Menschen gar nicht zu klarem Bewußtsein ausbildet. In Worten wohl können sie von derselben reden, aber Worte können nie die fehlende Sache ersetzen. Auch würde dieser allgemeine Imperativ wenig oder gar Nichts nützen, wenn die speciellen Imperative fehlten.

Was nun die Macht dieser imperativischen Begriffe anlangt, so hängt diese von Zweierlei ab: erstens von der Stärke, die sie selber durch Vielspurigkeit erlangt haben, zweitens von der Stärke, die das Concrete besitzt, das sie normiren sollen. Je schwächer sie selber aus Mangel an Vielspurigkeit noch sind, desto weniger können sie bestimmend wirken, und je stärker das Concrete ist, das sie, wo es von der Norm abweicht, auf den rechten Weg weisen sollen, desto machtloser werden sie an ihm abprallen, auch wenn sie in sich selber nicht schwach sind. Gar Mancher weiß das Rechte; durch Unterricht hat er sich klare

Kenntniß der Regeln und Gesetze erworben, denen sein Thun und Lassen zu gehorchen habe. Aber seine abnormen concreten Schätzungen sind zu Neigungen angewachsen, die weit vielspuriger sind; sie gleichen dem wilden Pferde, das mit dem Reiter durchgeht, so klug derselbe auch sein mag. Trinkt sich nicht mancher Branntweinliebhaber zu Tode, so laut ihm auch sein Verstand sagt: sei mäßig? Was die Normen ausrichten, wenn sie in sich selber noch zu schwach sind, zeigt sich am deutlichsten an den Rechen- und Sprachregeln. Sind die Begriffe derselben aus dem Concreten so abstrahirt, daß sie als vielspurige aus ihm hervorwuchsen, so werden sie das Concrete nicht leicht in die Irre gehen lassen; sind sie dagegen dem Schüler nur äußerlich angeflogen, weil man ihm die Regel vor der Beschäftigung mit der Sache, also in bloßen Worten gab, so sollte man sich nicht wundern, wenn man findet, daß er Nichts damit anzufangen weiß. Man hat vielmehr den Rechenschüler so zu leiten, daß ihm die Regel von selbst aus der Sache heraus entsteht und kräftig, vielspurig entsteht; denn dann kommt er von ihr nicht mehr los, sie gebietet und verbietet so, daß er zu richtigen, vernünftigen Resultaten gelangt. Sie wird ein Theil seiner Rechenvernunft, der, wie es vorhin hieß, „auf Anderes" (hier auf die einzelnen Zahlen) „zurückwirkt und dasselbe zu Umformungen, zu neuen Fortbildungen veranlaßt". Die Regel selbst erhält hierdurch „eine bestimmtere Ausprägung, indem sie Zahlen von den verschiedensten Formen (Ganze, Brüche) in sich aufnimmt", sich an denselben befestiget und durch sie immer neu aufgefrischt wird. Mit den Sprachregeln verhält es sich eben so, und kann es mit den sittlichen Regeln (Vorschriften) anders sein? Nur wenn sie aus den concreten Schätzungen kräftig hervorwuchsen, werden sie eine leitende Macht für dieselben; in bloßen Worten gegeben sind sie Nichts, als schöne Redensarten, und die in ihnen ausgedrückte sittliche Vernunft ist dann eine hohle. Der Erzieher muß allerdings diese Regeln dem Kinde zuweilen im Voraus, namentlich Anfangs, geben, er muß in denselben der erst zur Vernunft heranzubildenden Jugend vorhalten, was recht und unrecht ist; wenn dies aber

nicht dahin führt, daß die concreten Schätzungen dadurch erworben und richtig erworben werden, so schöpft man in das Faß der Danaiden. Die Vorschriften können und sollen nur bestimmen, mit welchen Dingen sich das Kind und wie es sich mit denselben zu beschäftigen, wie es dieselben zu behandeln und nicht zu behandeln habe; indem es hiernach thut, lernt es ihren Werth richtig empfinden und aus diesen Empfindungen wächst die bisher äußerliche Regel so hervor, daß sie dem Kinde zur innern, zur selbsteigenen wird; das äußere Gebot oder Verbot kann und muß nun mehr und mehr wegfallen. Nichts ist daher verderblicher, als wenn der Erzieher auf die Befolgung seiner (richtigen) Vorschriften nicht hält; jede Uebertretung läßt dem Kinde die Sache oder die Person, auf welche sich die Vorschrift bezog, von geringerem Werthe erscheinen, als die Vorschrift besagte, und das kann einen praktischen Leichtsinn begründen, der vielleicht nie wieder gänzlich zu beseitigen ist. Denn was ich verschmähen darf, empfinde ich als unwichtig, und diese Empfindung kann auch das kleinste Kind schon haben, ja das Kindesleben ist vorwiegend ein empfindendes. Blieben diese Empfindungen nicht zurück, dauerten sie nicht als Spuren fort, so wäre es einerlei, ob das Kind gehorcht oder nicht; aber jeder Eindruck begründet eine Spur, und so kann durch Uebertretungen frühzeitig eine Schätzungsordnung entstehen, die von der richtigen ganz abweicht. Nur glaube man nicht, daß die richtige Schätzungsordnung durch vieles Ge- und Verbieten am besten hergestellt werde, im Gegentheil: je mehr die Dinge (Personen und Sachen) so auf das Kind einwirken können, daß es sich dabei kaum merklich gegängelt sieht, desto besser ist es. Alle Diejenigen, die durch viele Erfahrung hindurch gegangen sind, zeigen eine viel gediegenere praktische Vernunftbildung, als die blos durch die Schule Gebildeten; ihre Thatkraft ist eine weit stärkere, bestimmtere und festere, weil sie in Schätzungen wurzelt, die rein aus der unmittelbaren Einwirkung der Dinge selbst stammen; denn aus diesen lebendigen Empfindungen wachsen die aufklärenden Begriffe auch als kräftigere Normen hervor — sie geben eine standhaftere Gesinnung. Diese Er-

fahrungsthatsache lasse sich der Erzieher zum Leitstern dienen; er suche seine größte Kunst darin, dem Kinde frühzeitig und in möglichst weitem Umfange Erfahrungen zu verschaffen, und aus diesem Grunde halte er sich an die oben aufgestellte Regel, die jetzt so auszudrücken sein wird: Willst du deinen Zögling zu einem richtig gesinnten und richtig handelnden Menschen machen, so verschaffe ihm vor Allem richtige Sinnenempfindungen, erhebe diese durch die wiederholte Einwirkung der Dinge (Personen und Sachen) selbst, für welche Wiederholung du sorgst, zu vielspurigen Schätzungen (Neigungen), und schreite dabei lückenlos, ohne widernatürliche Sprünge, vom Niederen zum Höheren, vom Unedlern zum Edlern, vom Unwesentlichen zu dem fort, was bleibenden, unvergänglichen Werth hat! So lange die Welt neumodische Kleidung mehr schätzt, als z. B. gute Bücher, äußeren Rang und Titel mehr, als durch wahres Verdienst erworbene Ehre, die Beobachtung äußerer (oft lächerlicher) Sitten mehr, als die Geradheit der guten Gesinnung, die sich darüber wegsetzt, äußere Glücksgüter, Glanz und Pomp mehr, als edle unscheinbare Thaten etc., so lange rühme sie sich auch der wahren praktischen Vernunftbildung nicht. Nur wer das Wesentliche vom Unwesentlichen, das Bleibende vom Vergänglichen, das rein Geistige vom blos Sinnlichen, das allgemein Heilsame vom individuell Heilsamen etc. zu unterscheiden und jenes diesem vorzuziehen gelernt hat; nur wer die Kraft besitzt, dieser Einsicht gemäß sich beharrlich zu bethätigen: nur der ist praktisch vernünftig. Die Schule mag durch ihren Unterricht darauf hinarbeiten; wenn aber nicht die häusliche und öffentliche Erziehung in dieser Richtung wirkt, bleiben alle darauf bezüglichen Ermahnungen in den Wind geredet. Die falschen Schätzungen, die dann das Innere beherrschen, sind stärker, als die Gebote, die von außen kommen und im Innern keinen Widerhall, keinen Verbündeten finden.

Wie indeß die Schule den Aberglauben und sonstige Irrthümer zu verdrängen vermag, so kann sie auch viel zur Unterstützung der rechten praktischen Bildung dadurch thun, daß sie überhaupt das richtige Vorstellen und Denken der

Kinder befördert. Denken und Handeln stehen ja immer in Wechselwirkung, wenn auch die Schätzungen nie durch bloßes Denken erworben werden und ihre Wirksamkeit immer eine große Selbstständigkeit behauptet. Der Unterricht kann und soll aber die Schätzungen, die er in den Seelen der Schüler bereits vorfindet, zu Begriffen ausbilden, wodurch Licht zu den an sich dunklern Werthempfindungen und Werthgefühlen hinzukommt, und dieses Licht, wie wir gesehen, übt eine ordnende, leitende Macht für die concreten Schätzungen (Neigungen) aus. Kein Wunder daher, daß manche Schulkinder, die man Anfangs für verdorbene, verwilderte hielt, durch den Unterricht zu pflichtliebenden Menschen umgeschaffen werden. Ihre mitgebrachten Neigungen waren keine schlechten, sie entbehrten nur der geordneten Bethätigung, und diese tritt nun mit der Erwerbung der aufklärenden Begriffe ein. Auf der andern Seite bleibt es aber ebensowenig zu verwundern, daß boshafte Kinder trotz alles Unterrichtes ungebessert bleiben; denn ihre verkehrten Neigungen haben bereits eine Stärke erlangt, daß sie durch das Licht der Begriffe nicht beherrscht werden können. Man traut daher dem Religionsunterricht offenbar zu viel zu, wenn man von ihm eine Veredelung aller Kinder erwartet; drei Theile des guten Samens fallen, wie schon Christus beklagte, auf unfruchtbares Land, und nur der vierte bringt in mehr oder weniger reichlichem Maße Frucht. Am meisten wird dieser Unterricht wirken, wenn er sich an die Anschauungen des Guten hält, welche in den biblischen Geschichtserzählungen (auch in anderen) vorliegen, es kommt nur darauf an, diese Erzählungen richtig zu behandeln. Sind die Kinder durch guten Vortrag einer Geschichte vor Allem erwärmt und werden sie dann bei der Besprechung derselben so geleitet, daß ihnen die praktischen Grundsätze fast wie ungesucht daraus entgegentreten, so werden auch die moralischen Bibelsprüche, die man passend dabei heranzieht, willigen Eingang und zubereiteten Boden finden. Ein haarspaltendes Begriffszergliedern erkältet und schwächt aber die Wirkung der Anschauungen, die ja ohnehin als geschichtliche keine unmittelbaren sind, wie denn nicht zu vergessen ist, daß

es biblische Geschichten giebt, von denen die Jugend gar Nichts hören sollte. Offenbar ist man hier in der Auswahl noch immer nicht streng genug. Daher sind gute Beispiele im unmittelbaren wirklichen Leben von noch weit stärkerer und heilsamerer Macht, und es bleibt darum der Umgang der Kinder mit guten Kindern wie mit reiferen guten Personen nicht genug zu empfehlen.

Daß die höheren Werthgegenstände erst auf den höheren Stufen der intellectuellen Bildung erkennbar werden, haben wir bereits vorhin bemerkt, und das führt auf einen zweiten Fall, wo die Schule sich durch ihren Unterricht auch um die praktische Vernunftbildung verdient machen kann. Je klarer sie die Begriffe herstellt, in welchen sich das Denken und Erkennen (das Verstehen oder der Verstand) der Kinder bewegt, desto befähigter wird sie auch die Kinder machen, z. B. das Vaterland, die Gewissensfreiheit, die Kunst, die Wissenschaft ꝛc. zu schätzen. Natürlich könnte sie dieser Aufgabe nicht genügen, wenn sie nicht sachgemäß denken lehrte, wenn sie bloßes Wort- oder höchstens Phantasiewesen in der Art böte, wie es in den philosophischen Speculationen herrscht. Leider sind die Schulen in dieser Beziehnng noch zu vielem Verkehrten gezwungen. Sie dürfen den Kindern z. B. gar nicht die Widersprüche bemerkbar werden lassen, die in manchen dogmatischen Lehrsätzen liegen, und wenn ja ein Kind solche Widersprüche gefunden hat und freimüthig ausspricht, so verlangt man, daß es zum Schweigen verurtheilt werde. Das ist der Tod der theoretischen und praktischen Vernunftbildung, die nur durch Widerspruchfreies zu erzielen ist, und so lange daher das consequente Denken, wie es namentlich auf dem Wege der katechetischen Entwicklung entsteht, verpönt ist, so lange wird auch die wahre Vernunft durch unsere Schulen nicht sonderlich gewinnen. Realien — Naturbeschreibung, Naturlehre, Geographie, Geschichte — das sind hauptsächlich die Fächer, durch welche die Vernunftbildung gefördert wird, und wie viel mehr, als jetzt, könnte man auch in den Volksschulen dafür thun, wenn man das Uebermaß der Religionsstunden auf das richtige Maß zurückführte und

die Kinder nicht mehr mit so vielem Wort- und Formelwesen behelligte, das doch nur der Vergessenheit anheim fällt, sobald die Schule verlassen ist. Allzuviel ist ungesund, wie die gesunde Vernunft weiß. Man klagt nicht mit Unrecht über die viele Stumpfheit und Verworrenheit im Denken, die auf niederen und höheren Schulen jetzt an der Tagesordnung ist, aber man öffne die Augen für die Quelle, aus welcher diese Erscheinung fließt, und man wird das Räthsel gelöst finden. Die theoretische Vernunft ist gar nicht so schwer zu erzielen; sie behauptet einen weit gesichertern Fortgang der Entwicklung, als die praktische, da sie ihre Normen in den Dingen selbst liegen hat, wie wir oben gesehen, und so brauchen die Dinge nach ihrem Sein und Thun nur unverfälscht aufgefaßt zu werden, und die theoretische Vernunft baut sich dann sicher in die Seele hinein. Die Seele hat nie Freude an der Finsterniß, sondern nur am Lichte, so lange sie nicht um die angeborene Gesundheit gebracht ist, und so ist es natürlich, daß jene intellectuellen Normen ebenfalls zu Schätzungen werden, und zwar um so mehr, je klarer sie sich hervorbilden, denn es spiegelt sich in ihnen der Werth des Denkens ab. Die höheren Werthgegenstände, die sich auf dem theoretischen Entwicklungswege nach und nach dem Bewußtsein darstellen, können aus diesem Grunde nicht verfehlen, zuletzt zu Gütern zu werden, die zur Bethätigung nicht minder einladen und antreiben, als die alltäglichen und niederen, sobald nur irgend die Wirklicheit an der Hand der Erfahrung bestätigend hinzutritt.

Die Genies haben, wie wir früher sagten, Kräfte in sich entwickelt, durch welche sie die mittlere Bildungshöhe Anderer — die gewöhnliche Vernunft — überragen, und diese Kräfte bestehen eben in den höheren Normen, die aus ihren energischeren Urvermögen bei deren Entwicklung von selbst hervortreiben. Die Genies (überhaupt die guten Köpfe) bilden klarere, von falschen Elementen gereinigtere und umfassendere Begriffe, als die gewöhnlichen Köpfe; sie gewinnen daher auch richtigere Urtheile, tiefer dringende Schlüsse, erhabenere Ideen, und von diesen geleitet treten sie mit einer Selbstständigkeit auf, die sich

von dem Hergebrachten losreißt, davon unabhängig macht, während um sie herum vielleicht Alles noch am Alten klebt, an dem Gewohnten festhält. So treiben sie ihr Zeitalter meist unter heftigen Kämpfen, die gegen sie losbrechen, vorwärts, indem sie endlich den Widerstand der trägen Masse besiegen und so der höheren Wahrheit allmälig Eingang verschaffen. Die Schule wie die Erziehung hat diese Geister blos gehen zu lassen und höchstens darauf zu sehen, daß ihre Kraft nicht in offenbar widernatürlichen Tendenzen, auf welche sie mitunter verfallen, sich aufreibe. Es sind dies aber nur Nebentendenzen: in dem Fache, in welchem sie sich eben als Genies zeigen, sind sie stets naturgetreuer, als Andere; denn ihre scharfe Beobachtungsgabe, ihr Achten auf die Thatsachen der äußern oder innern Erfahrung läßt sie das Unnatürliche in dem bisher Gegoltenen auffinden und an dessen Stelle das Echtnatürliche setzen.

Alle Normen darf man mit dem Ausdruck: Gewissen — bezeichnen, denn sie wirken als Gewissen. Von den sittlichen Normen ist dieser Ausdruck längst gebräuchlich, aber auch die intellectuellen und ästhetischen Normen dürfen so heißen, denn wir haben in dem Ruf zum Richtigen, der in ihnen ertönt, nichts Anderes, als besondere Gewissen. Hat man doch längst schon von einem musikalischen Gewissen, und gewiß treffend, gesprochen.

Daß wir in diesem Aufsatze das Aesthetische links liegen gelassen haben, hat seinen Grund darin, daß wir beabsichtigen, später über die ästhetische Vernunft besonders zu schreiben.

Und so schließen wir diese Arbeit mit dem herzlichen Wunsche, daß sie wenigstens Etwas zur Weckung desjenigen Gewissens beitragen möge, welches zur richtigen Schätzung der Vernunft und zur richtigen Herstellung und Bildung derselben aufruft.

III.

Ueber die innere Organisation einer mehrklassigen Schule.

Von Dr. Wichard Lange.

Vorwort.

Der Herausgeber dieser Zeitschrift hat mich zu einem Beitrage aufgefordert. Da nun obiges Thema auf der 14. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung, welche dieses Jahr in Mannheim tagte, Beifall fand, so nehme ich keinen Anstand, es noch einmal zu bearbeiten und meine Rede so weit zu benutzen, wie ihr Inhalt meinem Gedächtnisse noch gegenwärtig ist. Möchte die Arbeit den Lesern des Jahrbuchs keine unwillkommene Gabe sein!

Wie es doch kommen mag, daß es in unserer Zeit der Politik und des Politisirens Manchen giebt, der sich von dem, was Viele fesselt, von dem äußerlichen Treiben der Politiker und Politikaster nämlich, wenig erfassen und erregen läßt! Solch ein Mensch gehört darum nach keinesweges zum Heer der Philister, worunter nach Schopenhauer Diejenigen zu verstehen sind, welche keine geistigen Bedürfnisse haben. Als Lehrer zumal wird er das Bedürfniß nach geistiger Nahrung und ideellem Schaffen zehnmal mehr und besser befriedigen können auf und bei dem Katheder, als auf und unter der Tribüne politischer Versammlungen, in Bürgervereinen und Kam-

mern. Also glaubt und denkt wenigstens mancher Schulmann, der trotzdem durch des Volkes Willen auf die Bahn der Politik geschleudert worden sein kann. Ich bekenne mich zu der Zahl dieser Sünder. Mir liegt sogar die äußere Organisation der Schule und der Schulen weit, weit weniger am Herzen als ihre innere. Höre ich von jener, so fällt mir diese ein, und ich denke im Stillen: Alles recht schön und gut, der Leib muß sein; aber der Geist ist's, der die Welt regiert, und alle Lehrpläne, Unterrichtsziele, äußere Anordnungen und Maßregeln helfen nichts, wenn „das Eine fehlt, was noth thut".

Das hat auch der wackere Lüben mir zugegeben, als er in Gera von den Grundsätzen sprach, welche bei der Entwerfung eines zeitgemäßen Lehrplanes die leitenden sein sollen, und seine schöne, zeitgemäße Rede erregte den Wunsch in mir, über etwas Aehnliches zu reden, über Dasjenige nämlich, was die Ueberschrift andeutet. Das Thema ist ein sehr weites; ich werde mich daher beschränken müssen auf das, was alle die Schulen angeht, welche mehrere Klassen haben, werde also unter Anderm die Stoffvertheilung auf die verschiedenen Klassen, welche von der besonderen Natur einer Schule abhängig ist, ganz außer Acht lassen müssen.

Schulen, welche eine vollgültige und vollwichtige Wirkung ausüben wollen, müssen wirklich und in vollem Sinne des Worts organisirt sein. Ein Organismus aber ist ein Eigenlebendiges, und Leben ist nach Carus ein Entstehen und Vergehen, ein Handeln und sich Verwandeln, gemäß und in Folge einer göttlichen Idee. Einer göttlichen Idee? Ja, alle Ideen sind, wenn sie Wahrheit enthalten, göttlicher Natur. Ist doch die Wahrheit im höchsten Sinne am Ende weiter nichts, als der Plan, nach welchem Gott die Welt angelegt hat, erhält und regiert, und jede Wahrheit, die der Mensch entdeckt, ist ein Gedanke Gottes, also göttlicher Natur.

Eine Idee also, ein Unsichtbares und Geistiges ist es, was einem Organismus zum Grunde liegt und das Leben in ihm unterhält und bestimmt. Eine Idee ist es, welche alle Schulen und alle Lehrer zu einem großen ideellen Organismus,

zu einer einzigen und im Princip einigen Corporation verbinden soll. Und diese Idee ist keine andere und kann keine andere sein, als die: jede Schule, welchen Namen sie auch haben, welche Bildungsziele sie auch verfolgen, welches Material sie auch als Entwicklungshebel verwenden mag — jede Schule soll keine bloße Lernschule, sondern eine Bildungs- oder Erziehungsschule sein. Sie soll die Menschenkraft allseitig und harmonisch entwickeln nach den Gesetzen dieser Kraft, und demgemäß bis ins Kleinste hinein verfahren. Solches Verfahren aber besteht in einem Zwiefachen: einmal in dem Streben, successive und stetig, wo möglich alle Consequenzen praktisch zu ziehen, die aus dem Grundgedanken folgen, und dann in dem fortwährenden Messen des wirklich Gewordenen an dem letzten Gedanken, will sagen: in der unausgesetzten Kritik des Bestehenden und der unablässigen Ausmerzung alles Dessen, was solche Kritik nicht auszuhalten vermag.

Zeit ist's, meiner Meinung nach, daß sich die gesammte Schule als einen solchen idealen Organismus, die ganze Lehrerwelt als eine Corporation erfaßt, die einem Gedanken dient und der im Grunde ein und dieselbe Aufgabe vorgezeichnet ist.

Specialversammlungen der Gymnasiallehrer, vulgo Philologen, der Realschullehrer, der Volksschullehrer ꝛc. bilden an sich noch keine Sonderbündeleien; aber wie wenig, wie blutwenig leisten sie erfahrungsmäßig doch, wenn sie nicht von dem erziehlichen Gedanken hervorgerufen und getragen werden. Welche Früchte z. B. haben die Versammlungen der Reallehrer und ihre Organe gezeitigt? — Sonderbündeleien treiben die geradezu, welche sich von den allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen principiell fern halten, weil ihnen über ihre Besonderheit das Allgemeine verloren gegangen, oder weil sie wohl gar zu eitel sind, mit denen zu verkehren, die nach ihren Begriffen und nach staatlichem Stempel äußerlich unter ihnen stehen. Die allgemeine deutsche Lehrerversammlung war nach meiner Meinung von Anfang an die thatsächliche Anerkennung jenes Gedankens, daß es dem Wesen und der Aufgabe nach nur eine Schule und nur einen Lehrerstand giebt, obgleich

es Schulen verschiedener Art und Lehrer verschiedener Bildungsgrade geben muß und immer geben wird. Zeigt sich doch auch in einem Organismus nicht blos die Einheit, sondern auch die Mannichfaltigkeit; wo Einerleiheit herrscht, da pflegt kein Organismus zu sein, sondern eine bloße Anhäufung. Und die einzelnen Glieder solches Lebganzen zeigen ein Gedoppeltes, scheinbar sich Widersprechendes: sie sind selbständig, in sich abgerundet und abgeschlossen, und verrathen dennoch durchaus ihre totale Abhängigkeit vom Ganzen, verrathen nur einen Zweck: nämlich den einer möglichst vollkommnen Darlebung dieses Ganzen.

Würde nun die Schule erfaßt als ein großes Eins, so würde ein neues, großartiges Leben entstehen. Die pädagogischen theoretischen und praktischen Genies würden sich mit neuer, mächtiger Energie bemühen, alle Consequenzen des Grundgedankens zu ziehen. Die pädagogische Kritik würde ernstlicher und schärfer sichten die Spreu von dem Weizen und wieder zu Ehren kommen. Und die allgemeinen Lehrerversammlungen würden besucht werden, wie nie zuvor, und zu einer imposanten Macht emporwachsen.

Ich wollte aber eigentlich nicht reden von der Schule, sondern von den Schulen, nicht von dem allgemeinen Gebiete, sondern von den specielleren Gestaltungen auf diesem Gebiete. Jedes Einzelne in der großen Mannichfaltigkeit des einheitlichen Ganzen muß dieses Ganze getreu wiederspiegeln, falls es in diesem Ganzen Sinn und Bedeutung haben und nicht vielmehr eine Art von Störung bilden will, d. h., es muß selber ein Organismus sein. Jede mehrklassige Schule also sei ein Organismus!

Und welches ist die „göttliche Idee", welche hier das Entstehen und Vergehen bestimmt? Keine andere, als die bereits ausgesprochene. Diese Idee ist nicht gemacht und nicht ersonnen; sie ist geworden, und sie erscheint als eine der letzten Forderungen, welche die pädagogische Entwickelung zu Tage gefördert hat. Irre ich nicht, so ist sie ein Ausfluß des Zeitgedankens, der mehr oder weniger das heutige Leben durchdringt und beherrscht. Denn man will bekanntlich organi-

siren auf staatlichem und kirchlichem, auf socialem und gewerblichem Gebiete; man erschaut die Einseitigkeit des Dogmatismus und Confessionalismus, des Materialismus und Idealismus und wie die Richtungen einzelner Geister und Gemüther alle heißen mögen; man erfaßt schärfer als jemals die Idee vom organischen Leben, fängt an, das Paulinische: „in ihm leben, weben und sind wir" wahrhaft zu verstehen, bildet aus den entheistischen Gottesbegriff, wonach sich der „Urgrund alles Daseins" zum Universum verhält, wie unser Geist zu unserer physischen Organisation.

Es zeigt sich hier meiner Meinung nach wieder, daß die Schule von dem die Zeit bewegenden Grundgedanken durch und durch getragen und bestimmt wird, und daß das kühne: „wer die Schule hat, hat die Zukunft!" im Wesentlichen dem Gebiete hyperbolischer Phraseologie angehört. Nicht die Schule macht das Leben; sondern das Leben macht die Schule, macht sie zu einem Gliede, das vom Ganzen gebildet wird, von ihm seine Nahrung und seine Triebkraft erhält, durch seine Eigenlebendigkeit aber auch entwickelnd und fördernd auf das Ganze zurückwirkt, wie jedes Glied.

Will also eine Schule wirklich im Dienste der Zeit und auf ihrer Höhe stehen, so muß uns in ihr das entgegentreten, was uns ein Organismus auf den ersten Blick zeigt, nämlich Einheit im Ganzen und Einigkeit der einzelnen Glieder. Wodurch aber wird diese Hauptbedingung erzielt? Ohne Zweifel nicht dadurch, daß ein dirigirender Mensch regiert, mit seinen Launen und Schwächen, seinem Einzelwillen, seinen mehr oder minder gescheiten, abgerissenen und isolirt dastehenden Einfällen. Auch nicht dadurch, daß der Mann an der Spitze mit einer absoluten Machtfülle bekleidet ist, und in den Schulräumen Herr und Knecht gespielt wird. Endlich auch nicht dadurch, daß anarchisch jeder Lehrer auf sich selbst gestellt und in den Stand gesetzt wird, seine mangelhafte Subjectivität nach allen Seiten hin nach Belieben herauszukehren. Alle sollen sein treue Träger des Grundgedankens, der Dirigent der Treueste der Treuen, der Schärfste in Hinsicht der Erfassung

des Grundgedankens, der Regsamste in Betreff seiner Verwirklichung, der Tüchtigste in praktischer Beziehung.

Aber wo sind solche Dirigenten und wo kommen sie her? — Wenn ein Land in höchster Noth der Helden bedarf, so pflegen sie da zu sein, obgleich Niemand vor ihrem plötzlichen Auftreten ihre Existenz ahnte. Und wenn einmal die ganze Schule als ein großes einiges Lebganze erscheinen und ein Grundgedanke dieses Ganze von unten nach oben belebend und begeisternd durchdringen wird, so werden sich solche Dirigenten finden, so viel man ihrer bedarf. Sie sind theils sichtbar vorhanden, theils weilen sie noch unbeachtet und unerkannt bereits mitten unter uns. Durch Ministerialbefehl von oben her, durch die Gunst und den Machtspruch der Regierenden erhalten wir allerdings solche Dirigenten in der Regel nicht. Sie zeigen sich auf unserem Gebiete erst sicher dann, wenn die Schule freier wird, und wenn der Schwerpunkt ihrer äußeren und inneren Gestaltung in der Lehrerwelt selbst zu suchen sein wird, wenn die Männer des Schulstaubs Glieder einer Corporation sind, die in ihrer eigenen Sache bestimmend mitzuwirken und einzugreifen, ja vielleicht das letzte Wort zu sprechen hat. Ist erst eine solche Armee auf freier Grundlage vorhanden, so werden diejenigen Rekruten nicht verborgen bleiben, denen die Vorsehung von Hause aus den Marschallstab in die Hand gedrückt hat. — Von diesem Standpunkte aus also erscheint jede äußere Gestaltung des Schulwesens verwerflich, welche die Lehrerwelt als solche nicht herbeizieht und der Corporation nicht die gebührende Betheiligung in Betreff der Schulleitung einräumt.

Und der Einklang und die Einigung unter den Gliedern — wodurch werden sie herbeigeführt?

Erstens, wie schon angedeutet, dadurch, daß der Dirigent nichts Anderes will und nichts beabsichtigt, als was der Grundgedanke dictirt, daß er nichts mehr und nichts weniger sein will, als was Friedrich der Große im preußischen Staate sein wollte: nämlich der erste Diener desselben — daß er seine Größe und seine Hoheit in nichts Anderem sucht, als

im möglichst treuen Dienen der unsichtbaren und der sichtbaren Gestaltung, die seiner Leitung anvertraut ist.

Zweitens aber auch dadurch, daß ihm Männer zur Seite gesetzt werden, die von einer gleichen Einsicht und einer gleichen Strebsamkeit beseelt und ihm persönlich nahe zu treten geneigt und gewillt sind. Sie sollen ihm zur Seite gesetzt werden, sagten wir. — Besser wär's freilich, er wählte sie sich. Man will solche Wahl nicht, weil man einen Mißbrauch dieser Gewalt fürchtet, oder weil man überhaupt nicht geneigt ist, einen Einzelnen mit solcher Gewalt zu bekleiden. Was zunächst den Mißbrauch betrifft, so halten wir dafür, daß der überhaupt nichts taugt und schwerlich ein Ganzes in unserm Sinne schaffen und leiten wird, der zu solchem Mißbrauch überall fähig ist. Und wer bei seiner Direction, so meinen wir ferner, keine äußere Gewalt irgend welcher Art in Anspruch zu nehmen beabsichtigt, sondern den Purpurmantel absoluter Souverainetät als ein unnützes Werkzeug bei Seite zu setzen gewillt ist, der wird wenigstens dann entschiedene Machtvollkommenheit nothwendiger Weise haben müssen, wenn es darauf ankommt, ein Ganzes erst zu bilden oder zu ergänzen, in dem jeder Einzelne zu einem Uebel herabzusinken vermag, der eben dieses Ganze im Kern anfrißt und dadurch ein einiges und gesundes Leben unmöglich macht.

Von hier aus also müssen wir Institutionen fordern, die es ermöglichen, daß der Tüchtigste und Gediegenste auch immer den Weg nach oben, nach der Spitze des Ganzen findet. Es erscheint uns aber auch von hier aus nothwendig, daß derjenige, welcher Zaum und Zügel in seiner Hand hält, nicht von außen gezwungen wird, trotz aller Tüchtigkeit und alles guten Willens schlecht zu fahren, weil man ihn mit widerhaarigen Elementen umgiebt und seine Macht und seinen Einfluß dadurch total zu lähmen versteht.

Jedenfalls befindet sich jetzt, wo die Dinge liegen, wie sie liegen, der Dirigent einer Privatschule dem der Staatsschule gegenüber in einem unermeßlichen Vortheile, so lange dort ein Lehrercollegium durch freie Einigung freier Männer,

hier durch einen Einzelwillen oder durch Abstimmung componirt wird.

Mögen also in der freien Schule Formen gefunden werden, wodurch auch in der Staatsschule die Construction des Collegiums in ähnlicher Weise von Statten gehen kann, wie in der Privatschule!

Fragt man hier: Wo werden die Lehrer gefunden, welche Du verlangst! so muß geantwortet werden, daß das Lehrertalent allerdings häufiger gefunden wird als das Directionstalent. Der Erzieherberuf hat an sich etwas Ideales, und wer sich ihm aus wirklicher Neigung widmet, wird schwerlich alles idealen Sinnes baar und ledig sein, wird vielmehr in einem Beruf, der der Mühen und Aufregungen so viele, des äußeren Aequivalents in Summa so wenig bietet, den idealen Sinn und die ideale Strebsamkeit innerhalb seiner Thätigkeit mehr und mehr entwickeln und sich für seine bescheidene Stellung in Hinsicht des Materiellen durch den Genuß, den das geistige Leben und das Bewußtsein einer hohen Wirksamkeit bietet, entschädigen müssen, falls er nicht grenzenlos unglücklich werden will. Die Erfahrung bestätigt reichlich diese Behauptung. Man mag über den Lehrerstand sagen, was man will, mag sich über die Belehrungssucht, über ein gewisses herrisches und pedantisches Wesen, das sich dem Schulmanne sehr leicht anhängt, mcquiren, mit dem „Schulmeister“ in leichtfertiger oder gar beleidigender Weise um sich werfen: nirgends in der Welt findet man so viel idealen Sinn, so viel Aufopferungsfähigkeit, so viel Strebsamkeit, so viel Gewissenhaftigkeit und Berufstreue, als gerade in Lehrerstande.

Man braucht also die strebsamen Lehrer Gottlob noch nicht gerade mit der Laterne zu suchen, wie Diogenes die Menschen.

Ein wirklich tüchtiger Dirigent, der es sowohl mit seinem Berufe, als auch mit der besonderen Lebensgestaltung, die er leitet, im vollsten Sinne des Worts ernstlich meint, — es giebt natürlich Spaßmacher auf allen Gebieten — findet noch immer leicht seine Leute.

Er findet sie, sage ich? Ganz so, wie er sie haben will? Nein, er **bildet** sie, wenn das Fundament vorhanden ist, das er wünscht, nämlich Talent, genügende wissenschaftliche Bildung, braven Sinn und Lust zum Weiterschreiten. Jede gut organisirte und gut geleitete Schule bildet nicht blos ihre Schüler, sondern auch ihre Lehrer, ist also eine Art Seminarium, und wenn ihr diese Eigenschaft gänzlich abgeht, so taugt sie eben nicht. Und wie die Schülerbildung, — abgesehen von der Ausbildung des Physischen — so ist auch die Lehrerbildung eine dreifache: sie wendet sich an die Intelligenz, an das Gemüth und an den Charakter.

Was die erste Richtung betrifft, so muß dem Dirigenten daran gelegen sein, daß die Idee der heutigen Schulbildung, welche wir im Anfang aussprachen, von allen seinen Mitarbeitern klar, scharf und allseitig erfaßt werde. Zu diesem Zwecke muß er seine eigenen Ansichten hervorfördern — kann er es nicht auf schriftlichem, so muß es geschehen auf mündlichem Wege in persönlichem Verkehr, in freier Mittheilung und Discussion. Die Talente und Capacitäten der Menschen sind verschieden, auch die der Mitglieder eines Collegiums. Darum muß der, welcher an der Spitze steht, seine „Pappenheimer" kennen und dem Einzelnen in seiner Weise beizukommen suchen. Strebsame Leute lernen willig, namentlich auch von dem, welcher an der Spitze steht, und ganz gewiß mit Vergnügen dann, wenn dieser sich nicht für einen Papst hält, sondern in jedem Augenblicke eben so bereit ist, von seinen Mitarbeitern zu lernen, wie diese von ihm. Für diesen Zweck der gegenseitigen Belehrung reichen aber natürlich jene gewöhnlichen Conferenzen nicht aus, die man periodisch zu gewissen Zeiten zu berufen pflegt, gleichviel, ob ein inneres Bedürfniß dazu treibt, oder ob ein genügender Stoff zur Besprechung vorhanden ist. Vielmehr führt nur ein ununterbrochenes, freundschaftliches Zusammenleben, führen nur wirkliche Einigungs-Versammlungen zum Ziele, in denen jeder das Edelste, was er hat, ungenirt und rücksichtslos zum Besten giebt. Ich persönlich habe stets geschrieben mit Rücksicht auf diesen Zweck der Einigung und

des Einklangs mit meinen Collegen, und ich habe früh und spät über die Mittel nachgesonnen, wodurch diese herrlichen Güter zu erzeugen und zu erhalten seien, wohl wissend und im Laufe der Jahre immer mehr einsehend, daß die erziehliche Wirksamkeit eines Ganzen eine Chimäre bleibt, wenn dieses Ganze nicht wirklich und wahrhaftig aus einem Guß ist, wenn nicht alle denselben Stern sehen, der nicht eher ruht, bis der Erlöser aus geistiger Knechtschaft und aus handwerksmäßigem, elendem Treiben gefunden ist.

Ein Mann kann aber am Ende zu dieser inneren Erleuchtung einer ganzen Corporation nicht Ausreichendes bieten, und wäre er auch noch so sehr ein Lieblingssohn der Gottheit. Eine gut organisirte Anstalt muß von den Schwingungen des gesammten pädagogischen Lebens getroffen werden. Nun schreiben die Lehrer allerlei Gutes und Schlechtes für die Lehrer. Man schreibt verhältnißmäßig viel und liest am Ende unverhältnißmäßig wenig. Klagen der Schriftsteller über ein zu geringes oder zu laxes Publicum ertönen nicht gar selten — und ich glaube nicht ohne Grund; doch glaube ich eben so entschieden, daß man durchaus kein Heiland zu sein braucht, um mit der Aufhebung des Steins den vermeintlichen Sündern gegenüber zu zögern. Verschiedene Entschuldigungsgründe liegen gar zu sehr auf der Hand. Ich nenne nur die Ueberbürdung der Erzieher mit Arbeit und die Unterbürdung derselben mit den Gütern der Erde. Die Ueberbürdung zeigt sich dem Blicke selbst schon dann, wenn abgesehen wird von der Stundengeberei außerhalb der Schulräume, welche die besagte Unterbürdung in der Regel zur Folge hat. Ueber die elende Besoldung der Lehrer sind der Worte wahrlich schon genug gewechselt, und doch wollen sich die Thaten nicht sehen lassen. Es ist zu allem Möglichen Geld vorhanden, nur nicht zur Lösung jener Aufgabe, die von dem begeisterten, mit wirklicher Sehergabe ausgestatteten Friedrich Fröbel geradezu als die wichtigste Aufgabe des Menschengeschlechts bezeichnet wurde; ja Friedrich Fröbel hielt sogar die dereinstige allgemeine Anerkennung der Wichtigkeit dieser Aufgabe für das untrüglichste

Kennzeichen des Anbruches einer total neuen Zeit, einer Zeit der Lebensverjüngung und Lebenserneuerung der Menschheit. Aber Friedrich Fröbel weilt nunmehr im Reiche der Schatten — wann wird er auferstehen? —

Eine wohlorganisirte Anstalt nimmt die Kraft der Lehrer so wenig wie möglich in Anspruch. Sie gönnt ihnen Zeit zu theoretischen und praktischen Studien, und dieses nicht blos außerhalb der Schulräume, sondern auch innerhalb derselben. Darum findet man in einer solchen Anstalt nicht blos Schulzimmer, sondern auch ein Versammlungszimmer, und nicht blos ein Versammlungszimmer, sondern auch ein Lesezimmer, in welchem wichtige, für den ganz bestimmten Zweck ausgewählte pädagogische und wissenschaftliche Zeitschriften, so wie die besten der auf dem literarischen Markt erscheinenden Novitäten ausgelegt und unentgeltlich zu benutzen sind. Der Lehrer muß bei der jetzigen Lage der Dinge sich weder Geld noch Zeit abzuknappen nöthig haben, um mit dem Gange des Ganzen vertraut zu bleiben und seine geistige Ausbildung zu fördern. Man verwendet in den Schulen Geldmittel für Dieses und Jenes, für Wichtiges und Unwichtiges; aber kein Geld ist jemals besser angewandt worden, als dasjenige, welches für ein solches Lese-Institut verausgabt wurde. Das redet nicht blos der Theoretiker vom grünen Tisch, sondern der Prakticus nach 12jähriger und, wie er meint, völlig gereifter Erfahrung. — Natürlich giebt dasjenige, was in solchem Institut gelesen und erobert worden ist, Stoff zu vielseitigen Erörterungen, Besprechungen, Belehrungen. Ich habe die Einrichtung in den „Zehn Jahren aus meiner pädagogischen Praxis" (Hamburg, Hoffmann & Campe, 1861) verglichen mit einem Institut, das in Hamburg eine große Rolle spielt, mit der Börse nämlich, allwo die Herren Kaufleute sich nicht allein täglich sehen und ihre Geschäfte abwickeln, sondern sich nach gethaner Arbeit auch wohl über allerlei Ernstes oder Scherzhaftes, Wichtiges und Unwichtiges zu unterhalten pflegen. Ergo: eine wohlorganisirte Anstalt muß ihre Börse haben.

Nun gilt es aber nicht allein, sich gegenseitig zu belehren

und zu klären in Betreff des Grundgedankens und der wissenschaftlichen Ausbildung, sondern auch im Punkte der Verwirklichung des Princips; es gilt, sich gegenseitig anzuregen und die allgemeine Strebsamkeit, so wie die Entwicklung des Ganzen in stetigem Fluß zu erhalten. Worin die wahre Strebsamkeit eigentlich besteht, ist schon angedeutet worden. Sie ist zu suchen in dem doppelten Ringen, einmal, wo möglich alle Consequenzen des Grundgedankens praktisch zu ziehen, und ferner unausgesetzt zu tilgen und auszumerzen, was entweder aus diesem Grundgedanken nicht hergeleitet werden kann oder ihm gradezu widerspricht. Soll aber ein solches Streben erblühen, so ist nöthig, daß jedes Mitglied des Collegiums mit der innern Structur des Gebäudes eben so vertraut sei, wie der Director, daß jeder Lehrer eben so wie der Director genaue Rede zu stehen wisse, über alles, was in dem Organismus vorgeht, dessen Glied er ist. Zu dem Behufe ist nöthig, daß solch ein Glied das Recht und die Pflicht hat, in den Stunden seiner Collegen gegenwärtig zu sein, so weit ihm solches seine Freizeit gestattet — ist nöthig, daß Einer von dem Andern lerne, seine Vorzüge ihm ablausche, seine Fehler zu vermeiden suche, — ist endlich nöthig, daß jeder das Recht und die Pflicht habe, Vorschläge zu etwaigen Erweiterungen und Verbesserungen zu machen, und daß er mit diesen seinen Vorschlägen gern gehört werde. Und was die Fehler und Mängel betrifft, so ist jeder gehalten und verpflichtet, dieselben ohne Umschweife zu rügen, bei solcher Rüge Person und Sache völlig auseinander zu halten und das persönliche Interesse dem sachlichen völlig unterzuordnen. Der dieses redet, hat dergleichen Anforderungen stets gestellt, hat sogar im Lesezimmer der Anstalt ein „schwarzes Brett", das zufällig eine weiße Farbe hat, woran jeder seiner Collegen unnachsichtlich schriftlich rügt, was ihm der Rüge werth erscheint. Das ist die freie Presse im freien Staat. Sie ist eben so gut, wenn auch nicht so umfassend benutzt worden, wie die Berechtigung, harmlos durch die Räume zu wandern und beliebig zu hospitiren. Sie ist benutzt worden, ohne daß dadurch das persönliche

freundschaftliche Einvernehmen auf die Dauer getrübt worden ist, und die kleinen Schwächen, welche sich im Anfang bemerkbar machten, sind mit der Zeit glücklich überwunden worden. Jeder hat dabei gelernt, namentlich in der Unterrichtskunst, in der wir bekanntlich alle so leicht nicht auslernen, und das Ganze ist dabei in einem stetigen Fluß des Werdens und sich Entwickelns geblieben, wodurch sich ja, wie Jeder weiß, ein wirklicher Organismus von der Maschine und von einer jeden beliebigen Anhäufung unterscheidet. Nach meiner Erfahrung ist in einem größeren erziehlichen Ganzen die Inspection eines einzelnen Menschen als völlig unzureichend und armselig zu betrachten. Das Ganze muß sich aus sich selbst und in sich selbst inspiciren, und jedes Glied desselben muß arbeiten, als wäre es für sein Gedeihen allein und ausschließlich verantwortlich. Daß aber eine derartige allseitige Inspection möglich ist, weiß ich wiederum aus Erfahrung. Ich sah in dem von mir geleiteten Ganzen oft Mängel und Ueberschreitungen an, ohne sie zu rügen, in der sicheren Erwartung nämlich, daß ein Anderer für mich dieses Geschäft übernehmen werde. Und fast nie bin ich in solchem Falle in dieser Erwartung getäuscht worden.

Wir kommen jetzt zu derjenigen Einwirkung, welche ein richtiges Zusammenleben der Lehrer auf das Gemüth des Einzelnen ausübt. Der „Idealmensch von Weimar“ mahnt bekanntlich: „Immer strebe zum Ganzen! Und kannst du selber kein Ganzes werden, als dienendes Glied schließ an ein Ganzes dich an!“ Der Dichter fordert hier dasjenige, was dem Menschen allein tiefes inneres Glück und dauernden Seelenfrieden verleiht. Es ist das Leben im Ganzen und das Streben für das Ganze. Der Mensch fühlt sich arm und verlassen, wenn er nicht als ein lebendiges Glied eines eben so lebendigen Allgemeinen, sondern als ein Abgerissenes, Sporadisches, als ein bloßes Stück erscheint, wenn seine Thätigkeit nichts weiter ist als die Addition eines Stückwerks zu anderem Stückwerk. Ein einziges Mal in meinem Leben habe ich das

Herzeleid empfunden, welches aus dem Bewußtsein einer derartigen Vereinzelung resultirt. Ich stand an einer unorganisirten Schule, in der en gros Privatunterricht ertheilt wurde. Von allen hochfliegenden Planen, welche ein von seinem Beruf begeistertes Gemüth zu schmieden pflegt, mußte ich völlig abstrahiren; alle Begeisterung schwand allmählich, und an die Stelle frischer Strebsamkeit trat eine demoralisirende Lethargie, an die Stelle der Begeisterung eine gemeine Gleichgültigkeit und ein äußerlicher Sinn. Der Schwerpunkt meiner Thätigkeit und die Quelle meiner Befriedigung lagen nicht mehr in der Anstalt, der ich diente — mein ganzes inneres Leben war im Sinken begriffen. So wird es Allen gehen, in deren Brust jenes Streben, zu dem der Dichter auffordert, erwacht ist, wenn sie nicht wirkliche Glieder eines Ganzen sein können, und wenn das Ganze nicht wie in jedem Organismus auch in ihnen, den Einzelnen, zum individuellen Ausdruck gelangt. Es tritt hier recht zu Tage, wie wichtig die richtige Construction einer Gesammtheit, namentlich die einer erziehlichen Gemeinsamkeit ist. Sollen in ihr zeitgemäße Früchte reifen, so muß jeder Lehrer seine höchste Befriedigung in den Schulräumen finden, muß nirgends lieber sein, als gerade in ihnen, muß arbeiten und schaffen, als hätte er selbst, und nicht der Director allein, die letzte Verantwortung für den Gang der Schule zu tragen. Die Förderung und Fortentwicklung derselben auch durch seine Kraft muß ihm Herzenssache geworden sein. Denn das menschliche Herz ist am Ende doch die Quelle alles bedeutsamen und erfolgreichen Thuns, ganz vornehmlich auch auf dem Gebiete der Erziehung.

Bei richtiger Organisation schlagen alle Glieder des Collegiums, „hauen Alle in eine Kerbe“ und es gilt die Parole: Alle für Einen und Einer für Alle!

Da ist kein Neid und kein Streit, kein heimtückisches Operiren des Einen gegen den Andern, keine Falschheit und Heuchelei, kein sorgsames Abwägen der gegenseitigen Rechte, kein Ducken und kein Kuschen. Durch das Bewußtsein eines gemeinschaftlichen Strebens, der Lösung einer gemeinsamen Auf-

gabe erblüht jene wahre und dauernde Freundschaft, welche selbständige und selbstbewußte Männer an einander zu ketten vermag. In einem Kreise, den dieses Bewußtsein beseelt, trägt man sogar die Schwächen seines Mitarbeiters ohne Murren, sucht sich gegenseitig zu belehren und zu erziehen, sucht die Mängel einer Individualität unschädlich zu machen und seine Lichtseiten bestmöglichst für das Ganze auszubeuten.

Der Lehrer kann eben so wenig ein Idealmensch sein, wie alle übrigen Erdensöhne. Denn „ein Mensch ist nicht das Tausendtheil vom Menschen. Das menschliche Geschlecht ist erst der Mensch.“ (Leopold Schefer.) So ist auch an einer wohlorganisirten Anstalt der Einzelne nur ein Bruchtheil; das Collegium ist erst der Lehrer. Das Collegium schwingt sich als geschlossene Corporation auf zu einer idealen Person und tritt als solche den Zöglingen gegenüber. Letztere müssen das Gefühl haben, daß da kein Unterschied ist der Person, kein Nro. 1, kein Nro. 2, kein Nro. 3, daß jeder das ganze Collegium erfreut, wenn er Einem Freude macht, Alle in Harnisch bringt, wenn er Einen beleidigt. Die Einheit im Collegium muß ihm als eine ethische Macht erscheinen, der er in keiner Weise zu widerstreben vermag. Meiner tiefsten Ueberzeugung nach ist nur dann ein wahrhaft erziehliches Leben in einer Schule möglich, wenn nach dem so eben aufgestellten Ideal allseitig gerungen und wenn es wenigstens annäherungsweise erreicht wird. Uneinigkeit im Collegium, die ich auf meiner Laufbahn mehr als einmal zu beobachten die Gelegenheit hatte, und die durch die von oben gehegten und gepflegten Rangunterschiede — wenn auch nicht absichtlich — befördert wird, wirkt auf die Gemüther der Unerzogenen wie ein giftiger und vergiftender Mehlthau auf die Vegetation, untergräbt die Pietät und macht eine wirklich durchgreifende, innere Disciplin geradezu unmöglich.

Darum müssen in einer Anstalt Einrichtungen getroffen werden, welche die Lehrer einander näher bringen. Das bereits beschriebene Lesezimmer gehört zu diesen Einrichtungen. Das fortwährende Hospitiren thut in besagter Beziehung ebenfalls

seine guten Dienste. In Hamburg leisten auch die Pausen zwischen den einzelnen Lehrstunden, welche der sechsstündigen ununterbrochenen Schulzeit halber nöthig sind, ebenfalls das Ihrige. Die Mitglieder eines Collegiums können sich auch in diesen Pausen sehen und sprechen. Ich selbst mag die Anstalt nicht verlassen, ohne jeden einzelnen Collegen gesehen und gesprochen und ihm die Hand gedrückt zu haben. Ferner müssen außer den gesetzlich anberaumten Conferenzen auch sonstige freundschaftliche Zusammenkünfte, womöglich beim heiteren Mahle, stattfinden. Eine solche gemüthliche Conferenz deutscher Lehrer soll auch die Lehrer-Versammlung bieten, und sie ist auch nach dieser Seite hin für den dereinstigen gesammten deutschen Schulorganismus von der höchsten Bedeutung. Die ersteren, die steifen Conferenzen, wie ich sie nennen möchte, leisten nie und nirgends vollständig Genügendes. Täglich müssen die Lehrer conferiren, täglich, ja stündlich Gelegenheit haben, sich näher zu treten, damit sich die Einheit, die höchste Einheit, welche im Gemüthe wurzelt, vollende.

Und der Director muß fein herausfühlen die Oscillationen, welche sich in den Gemüthern bemerkbar machen, die etwaigen Störungen, welche sich auf Kosten der Einheit breit machen niederschlagen, was niederzuschlagen ist, aufrichten, was aufzurichten ist. Er muß der humanste, wohlwollendste, mildeste und nachgiebigste und zugleich der festeste, zäheste, consequenteste Mann von Allen sein. Er muß endlich seine Mitarbeiter mit organischen Augen ansehen, d. h. sie nicht blos als Mittel zum Zweck, sondern auch als Zweck betrachten; denn jedes Organische, wie jedes Glied im Organismus, ist Zweck und Mittel zu gleicher Zeit. Darum soll der Dirigent auch das persönliche Interesse des Mitarbeiters berücksichtigen und pflegen, so weit sich solche Pflege irgendwie mit dem Interesse des Ganzen verträgt.

Solches Leben, wie das eben geschilderte, erfordert natürlich edle, moralisch reine, idealgesinnte, strebsame Menschen. Unsaubere Naturen werden sich in solchem Leben weder wohl fühlen, noch irgendwie darin bestehen können, werden im Gegentheil

so naturgemäß ausgeschieden werden, wie der fremde Bestandtheil, welcher sich in die Ernährungs- und Blutwege eingeschlichen hat. Allerdings giebt es auch Giftstoffe und Giftmenschen, welche trotz aller Vorsicht einmal in das gesunde blühende Leben hinein gerathen und zerstörend wirken können. Eine kleine Dosis solches zerstörenden Stoffes läßt sich wohl ertragen. Die Aufnahme großer Quantitäten gehört zu den Unglücksfällen, vor denen Gott jeden Menschen und jeden Organismus bewahren möge! —

Die Einheit und Einigkeit, welche ich meine, wirkt auch wohlthätig ein auf den Charakter jedes Einzelnen. Im pädagogischen Jahrbuch für 1862 von Diesterweg habe ich geschrieben: Charakter ist ein Mensch, der Grundsätze und die Fähigkeit hat, ihnen gemäß zu handeln.

Das unbewußte, gedankenlose, grundsatzlose Treiben muß in einem einheitlichen Ganzen gründlich beseitigt werden. Das kann aber wiederum nicht geschehen von einem einzelnen Menschen. Ausgestattet mit einer vollendeten Einsicht in das Gedankengebäude, das dem Ganzen zum Grunde liegt, muß auch jeder Lehrer angethan sein mit dem Muth der Wahrheit, welcher ihn befähigt, auch bei seinem Freunde Alles zu rügen, was einem anerkannten Grundsatze widerspricht. Der Muth der Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit pflegen wir bei unsern Schülern mit Recht als die erste Frucht der moralischen Erziehung, als die Basis des Guten überhaupt zu betrachten. Er ist auch die conditio sine qua non, wenn es darauf ankommt, ein einheitliches Leben zu gründen. Ich kannte einen Director, welcher nicht den Muth besaß, einem Mitarbeiter irgendwie Unangenehmes zu sagen. Dafür aber faßte der Mann auch bei geringen Uebertretungen gegen Diesen oder Jenen einen heimlichen Groll, und suchte bei jeder Gelegenheit demjenigen, der bei ihm in Ungnade gefallen war, seine Ungunst in versteckter Weise auszudrücken. Natürlich war Erbitterung und Zwiespalt die Folge. — Der Director vor Allem muß unnachsichtlich rügen, was zu rügen ist. Seine Rüge aber muß Person und Sache stets auseinander halten und seine Kritik muß eben

so sehr sachlichen Ernst, wie persönliches Wohlwollen, eben so große sachliche Strenge, wie persönliche Milde verrathen. Er muß sofort herauskehren, was ihn verstimmt, muß alles sagen, wenn ihm derartiges auf dem Herzen liegt, und das Bewußtsein im Collegium erwecken, daß er eben nichts weiß, wenn er nichts sagt. Er darf niemals Grobheit und persönliche Rücksichtslosigkeit mit strenger Aufrichtigkeit, Geradheit verwechseln, muß unter denen, von welchen er Selbstbeherrschung nach allen Seiten hin verlangt und verlangen muß, die größte Selbstbeherrschung zeigen. Wer Andere erziehen will, muß relativ bereits selber erzogen sein, und wer unter Erziehern obenan stehen will, muß nothwendig durch einen hervorragenden Höhepunkt der Erzogenheit glänzen. So der Director. Das einzelne Glied des Ganzen muß sein ein wahres Glied, d. h. Selbstständigkeit und Abgerundetheit, Abhängigkeit und völlige Hingabe zu gleicher Zeit zeigen. Wenn ein Glied schwindsüchtig zusammentrocknet oder sich schmarotzerartig aufbläht, so sinkt es zu einem Krankheitsstoffe herab. Charakterlose Schwäche und egoistische Spreizung heißen die beiden entgegengesetzten Krankheitssymptome, wogegen man auch in einem erziehlichen Ganzen unausgesetzt zu kämpfen hat. Die Menschen wollen frei dastehen; aber sie suchen nur zu leicht die Freiheit in der Willkür und bedenken nicht, daß der geniale Geschichtsschreiber der Pädagogik, Karl Schmidt, Recht hat, wenn er Freiheit als den Despotismus der Vernunft definirt. Wo kein Mensch herrschen soll, da muß die Vernunft um desto unbedingter herrschen. Darum ist es eine Schmach, wenn ein Lehrer, als lebendiges Glied eines Ganzen, aus Schwäche nicht erfüllt, was die Vernunft fordert und nicht unterläßt, was sie verbietet. Er giebt die Veranlassung zu einem strafenden Einschreiten von oben, das ein Dirigent zwar ungern übernehmen wird, aber doch nicht unterlassen kann, wenn die Appellation an Vernunft und Gewissen nicht ausreicht. Das Böse zerstört überall die Freude und den Frieden, und Schwäche heißt der eine Quell des Bösen. In einem Collegium, daß in meinem Sinne construirt ist, wird übrigens der Uebertreter aus Schwäche sehr lebhaft

und allseitig die üblen Folgen seines verkehrten Thuns oder tadelnswerthen Unterlassens empfinden und darum die beste Gelegenheit haben, sich nach dieser Seite hin zu vervollkommnen. Ich glaube wenigstens entschieden bemerkt zu haben, daß der Mensch und also auch der Lehrer da, wo wahrhafte Freiheit herrscht, am schnellsten und leichtesten erstarkt und zu einem Charakter heranreift; ich habe auch gefunden, daß durch die Art des Zusammenlebens der Lehrer, wie ich sie zu schildern versuche, in kurzer Zeit Lehrer zu tüchtigen Gliedern einer Anstalt herangebildet werden können, denen es bei ihrem Eintritt in die Anstalt an Vielem fehlt, und namentlich auch an Entschiedenheit des Willens und des Wollens.

Ein zweites Uebel, das in einem freien Ganzen zu überwinden ist, liegt in der egoistischen Spreizung. Es giebt Leute, die überall gern die erste Rolle spielen wollen. Dieses Streben ist an sich löblich, wenn die Größe im Dienen, das Maß der Hingabe an das Ganze richtig als der Werthmesser der Leistungen des Einzelnen erkannt wird. Aber es gehen Manche andere, weniger erlaubte Wege, laboriren an einer eitelen Selbstüberhebung und suchen überall ihr armseliges Ich in den Vordergrund zu drängen. Solchen Leuten kann man im allgemeinen Interesse nicht entschieden genug entgegentreten. In ihrer verkehrten Anschauung von der Berechtigung der Subjectivität wollen Einige fortwährend eine Ausnahmestellung einnehmen, wollen besonders beachtet, besonders geehrt sein, wollen völlig freien Willen haben in Betreff der Art und Weise des Unterrichts, und bedenken nicht, daß hier eine allseitige consequente Durchführung des Princips nöthiger ist, als irgend wo, wollen wohl gar diejenigen Lehrmittel, welche ihnen durch den Gebrauch geläufig geworden sind, an Stelle der vorhandenen setzen, obgleich sie nicht im Stande sind, auf der Conferenz überzeugend darzuthun, daß die ersteren den letzteren nur irgend wie an Güte gleichzusetzen sind. Wollte man ihnen folgen, so käme man aus dem fortwährenden Wechseln und Experimentiren niemals heraus. Solche Experimentirwuth aber untergräbt das Gedeihen des Ganzen eben so gut, wie die

Stabilität, welche sich auf Kosten des Gedankens und des innern Lebens breit macht. Alles Lebendige zeigt sowohl ein Beständiges als ein Bewegtes; ja die Durchdringung von Sein und Werden macht bekanntlich das Leben selbst aus.

Als das Ganze, welches ich leite, bis zu einer gewissen Reife gediehen war, hatte ich persönlich die geringste Furcht vor den Subjectiven und Denjenigen, welche im Rufe der Arroganz standen. Die merkwürdige Hyperbel Goethe's: „Arrogant ist das Genie, der Lump ist bescheiden!“ trifft gewiß nicht völlig ins Schwarze, und namentlich darf man nicht, den Satz umkehrend, behaupten wollen: Wer arrogant ist, ist auch ein Genie. Aber ich habe doch gefunden, daß das Schreien über Arroganz sehr häufig von Philistern ausgeht, denen wohl bisweilen das reine Sonnenlicht arrogant erscheinen muß, weil sie dadurch in ihrer Ruhe gestört werden. Die reine Wahrheit ist allerdings eben so arrogant, wie das reine Sonnenlicht, und wer ihr treu ergeben, war mir stets willkommen, auch dann willkommen, wenn seinem ganzen Auftreten eine gewisse Schroffheit und Eckigkeit zugesprochen werden mußte, ja sogar dann, wenn ich auf den ersten Blick erkannte, daß die Ueberzeugung von dem eigenen Werthe, das ein neuer College mir entgegen brachte, nothwendig etwas herabzustimmen sei.

Diese Herabstimmung übernahm das frische, mich umwogende Leben stets ohne mein Zuthun. Auch bei dem Kühnsten und Selbstbewußtesten stellte sich sehr bald ein Gefühl geistiger Armuth ein, ohne welches wir nach der Bibel nicht in das Himmelreich gelangen, und ohne welches wir auch nicht zum tüchtigen Gliede eines wohlorganisirten Ganzen, das schon manche Lebens- und Entwicklungsperiode hinter sich hat, heranzureifen vermögen. Jedenfalls ist die charakter- und gewissenlose Schwäche stets schwerer zu beseitigen, als die Arroganz, wie es denn überall leichter ist, Leben zu moderiren und zu dämpfen, als Leben zu entfalten. —

Ich habe bei der Betrachtung der nothwendigen Einheit eines erziehlichen Ganzen länger verweilt, als bei der nun ins

Auge zu fassenden, eben so nothwendigen Mannichfaltigkeit, weil das bunte Leben wohl überall vorhanden ist, die Einheit aber mehr als häufig fehlt. Wo ich gefunden habe, daß in einem sogenannten Collegium Einer gegen den Andern operirte und Alle im Geheimen gegen die Direction Front machten, da sträubten sich mir jedesmal die Haare, und ich habe schon frühzeitig erkannt, daß bei solchem Zwiespalt eine „Erziehungsanstalt" nur eine Verziehungsanstalt zu sein vermöge. Wir wirken als Lehrer viel mehr durch das, was wir sind, als durch das, was wir reden und lehren. Als ich auf der allgemeinen Lehrerversammlung in Gera folgenden Satz aussprach, zollte mir das ganze Auditorium ungetheilten Beifall und bewies mir dadurch, daß ich nicht allein stehe in der Selbsterkenntniß. Der Satz aber hieß: Erfüllten wir in jedem Augenblick, was wir von unsern Schülern verlangen und wozu wir sie zu erheben trachten — wir würden Ungeheueres, noch nie Dagewesenes leisten! Nun denn, der Einzelne thut's, was das gute Beispiel betrifft, auch noch nicht; das ganze Collegium muß dastehn als ein leuchtendes, lebendiges Beispiel männlich-sittlichen Lebens und Strebens, eine kleine menschliche Gesellschaft repräsentiren, der wir die große menschliche Gesellschaft conform zu machen wünschen, die Ideale möglichst zu verwirklichen streben, wonach unser Geschlecht, unsere Nation heutiges Tages ringt. Wenn solches Streben herrscht, so ist — es kann nicht anders sein! — die Erziehungswerkstätte eine Pflanzstätte gedeihlicher Zukunft. Und dieses Leben ist meiner Meinung nach bereits im Werden begriffen.

Was nun die Mannichfaltigkeit betrifft, so ist zunächst hervorzuheben, daß die äußere Verschiedenheit der Mitglieder eines Collegiums, die sich in Betreff ihrer Bildungshöhe und Bildungsweise in der Regel bemerkbar macht, von den wohlthätigsten Folgen sein kann. Der auf dem Seminar gebildete Illiterat besitzt häufig praktische Gewandtheit und Tüchtigkeit bei nicht völlig ausreichender wissenschaftlicher Durchbildung; der Literat besitzt gewöhnlich die letztere, muß sich aber die erstere erst mühsam erwerben. Für die sogenannten höheren

Schulen, die Realschulen z. B., erhalten wir völlig genügende Lehrerkräfte weder von den Seminaren, noch von den Universitäten. Die Zukunft muß Lehrerbildungsanstalten schaffen, wie sie etwa Professor Ziller in Leipzig im Sinne hat, dessen Bestrebungen nicht freudig genug zu begrüßen sind. — Ist nun eine Schule selbst ein Art Seminar, so ist den Gelehrten wie den Ungelehrten Gelegenheit gegeben, von einander zu lernen. Natürlich darf in ein Ganzes, wie wir es im Sinne haben, weder der vielfach getadelte Schulmeister- noch der nicht minder fatale Gelehrtendünkel mit hinüber getragen werden. Diese Auswüchse sollten überall radical amputirt werden. Es scheint mir überhaupt an der Zeit zu sein, daß die Schranken, welche die sogenannten gelehrten Lehrer von den ungelehrten noch immer trennen, einmal ernstlich ins Auge gefaßt und unterminirt werden, und daß diejenigen, welche diese Schranken und das Aschenbrödelthum des Elementarlehrers aus Neigung oder Bosheit aufrecht zu erhalten und wo möglich noch zu befestigen suchen, in ihrem reactionären Treiben bestmöglichst beleuchtet und wo möglich antiquirt werden. An und für sich ist gar kein Grund abzusehen, warum der Elementarunterricht dem weniger Gebildeten anheim gegeben werden soll. Vielmehr ist es klar, daß der Elementarunterricht nicht allein der schwierigste und anstrengendste genannt werden muß, sondern daß er auch geradezu den höchsten Grad praktisch-pädagogischer Künstlerschaft erfordert. Und da die Einflüsse des Lehrenden und Erziehenden um so eingreifender und bestimmender sind, je jünger die Schüler sind, mit denen er zu thun hat, so kann gerade der früheste Unterricht in Hinsicht seiner Wichtigkeit durchaus nicht übertroffen werden. Nach dem Auftreten und Wirken Friedrich Fröbel's sollte man nun gerade von dieser Wahrheit überzeugt sein. Wer Fröbel verstanden hat, wird für die Unterklassen nimmermehr die unentwickeltsten und schwächsten Lehrer auswählen, sondern daß directe Gegentheil thun. Der verstorbene Director Vogel, einer der ersten Freunde Fröbel's und Förderer seiner Sache, hat also gehandelt, und sein Beispiel verdient alle Nachahmung.

Der Wunsch, daß dem Elementarlehrer die pädagogische Bildung — die theoretische wie die praktische, die Bildung überhaupt — nicht knapper zugemessen werde, als allen übrigen Standesgenossen, wird aus bekannten äußeren Gründen — ich weiß das sehr wohl! — vielleicht noch lange ein frommer Wunsch bleiben. Das aber kann und darf uns nicht hindern, der Wahrheit in's Gesicht zu schauen, und an dieser Stelle zu fordern, was vom Standpunkte der Vernunft und der vorurtheilslosen pädagogischen Ueberzeugung überhaupt gefordert werden muß. Sprechen wir es daher geradezu aus: der Elementarunterricht muß überall den gewiegtesten und tüchtigsten Lehrern übergeben werden.

Wenn aber eine höhere Schule in blindem Vorurtheil die nicht academisch gebildeten Lehrer gradezu verschmäht, oder ihnen die Gelegenheit nimmt, durch Fleiß und Fortschritte jede beliebige Staffel zu ersteigen, wie das in meiner nächsten Nähe geschieht, so handelt eine solche Schule nicht allein direct gegen ihr eigenes Interesse, sondern verstößt auch in einer schreienden Weise gegen den Geist der modernen Pädagogik, vor deren Richterstuhl dergleichen Eitelkeiten und Sonderbündeleien bereits entschieden als passendes Material für die Rumpelkammer gestempelt sind. Der Zopf hängt auch manchen Lehrern und Gebietern der Schule noch gar gewaltig hinten, und sie verlieren ihn noch immer nicht, so sehr sie sich auch drehen und wenden.

Ein entschiedener Ausdruck der innerhalb eines wirklichen Organismus nothwendigen Mannichfaltigkeit ist ferner das Klassenlehrerthum. Wer fragt heute noch, ob es besser sei, Klassenlehrer oder Fachlehrer anzustellen? Ganz gewiß ist für den, der die Schule als eine Bildungs- oder Erziehungsschule auffaßt, eine derartige Frage längst beseitigt, weil längst beantwortet. Denn da die Natur es entschieden nicht liebt, sich selber zu copiren, sondern immer neue Geschöpfe hervorbringt, wenn sie schafft, so ist die Berücksichtigung der Individualität, die individuelle Behandlung der Zöglinge eine schlechthin unabweisbare Nothwendigkeit. Zur Durch-

führung einer solchen individuellen Behandlung gehört aber eine beschränkte Anzahl von Zöglingen, und mit einer Anzahl von 20—30 Unentwickelten hat ein Ordinarius mehr als hinreichend zu thun.

Soll nun der Letztere durchgreifend wirken, so muß er in seiner Klasse eine genügende Stundenzahl, möglichst viele, über ein Dutzend wöchentlich, haben. Die übrige Zeit wird er in seinem Lieblingsfache beschäftigt. Jeder Lehrer sollte nämlich einen Wissenschaftszweig haben, in dem er vornehmlich wissenschaftlich arbeitet. Wenn dem so ist, so kann das Klassenlehrerthum mit dem Fachlehrerthum gar schön vereinigt werden. Jeder Ordinarius entfaltet unter meiner Direction in seiner Klasse die Hauptthätigkeit und vertritt nebenbei mit mehreren gemeinschaftlich seine Lieblingswissenschaft. Daß der Schwerpunkt seines Strebens, die Quelle seiner innern Befriedigung, aus der Schule in das Steckenpferd hineinreiten werde, ist bei einem pädagogischen Leben, wie es meinem Geiste vorschwebt, nicht zu befürchten. Denn dieses Leben weist jeden immer und immer wieder hin auf die Pädagogik und fessel ihn mächtig und immer auf's Neue wieder an das Ganze. Man kann sich allerdings durch Studium aus der Schule herausstudiren, und ich habe mehr als Einen gekannt, dem das wirklich begegnet war. Aber es bleibt dabei: es giebt eine Vermittelung zwischen Klassenlehrer= und Fachlehrerthum, und die wirkt am besten.

Der Klassenlehrer muß sich zu seiner Klasse ganz so verhalten, wie der Director zum Ganzen. Er ist für den Geist des Ganzen verantwortlich. Verstöße, die in seiner Klasse vorkommen, hat er zu rügen. Er hat Conferenzen zu berufen, falls ihm eine Versammlung derjenigen Collegen, die in seinen Räumen wirken, nothwendig erscheint. Er hat die einzelnen Charaktere fortwährend zu studiren und dafür zu sorgen, daß jedes Individuum sorgfältig und richtig behandelt werde. Er bildet für jeden Lehrer die nächste Instanz, und eine Appellation an die Direction findet nur in äußersten Fällen statt. Er hat ferner zu wachen, daß überall strenge Ordnung und Pünktlichkeit herrsche, hat darauf zu achten, daß das

festgesetzte und genau bestimmte Maß der häuslichen Beschäftigung genau eingehalten werde, hat für die Schwachen zu sorgen und ihnen Hülfe zu leisten, wenn sie zurückbleiben wollen, hat sich ganz genau zu instruiren über alle täglichen Vorkommnisse in seiner Klasse. Ein Ordinarius darf das Schullokal nicht verlassen, ohne bis in das äußerste Detail eingedrungen und über jede Kleinigkeit unterrichtet zu sein. In seiner Hand liegt es, in schwierigen Fällen vorzubeugen, damit das Strafmaß auf ein Minimum herabgedrückt werde. Wie gern möchte ich hier über dieses Kapitel auf's Neue reden, wenn meine Darstellung nicht so wie so bereits in's Weite gegangen wäre. Ich muß hier auf das Kapitel: „Ueber Strafen" verweisen, das in den „Knospen, Blüthen und Früchten erziehlichen Strebens" (Hamburg, Hoffmann & Campe) zu finden ist.

Endlich, damit Alles sich wieder zum Ganzen webe, hat der Klassenlehrer dem Dirigenten in möglichst kurzen Zwischenräumen ausführlichen, bis ins Einzelne hineingehenden schriftlichen Bericht zu erstatten, damit Letzterer ebenfalls Alles genau wisse, was in seinen Räumen vorgeht, und jeden einzelnen Schüler genau kenne.

Die von mir geleitete Schule wird augenblicklich von 300, in 10 Klassen vertheilten Schüler besucht. Die Zahl ist nicht ganz klein, und doch kann ich über jeden Knaben genau Rede und Antwort stehen, weiß nach dem Schluß der Schule stets, wer gefehlt hat, behalte jeden extraordinären Fall, der etwa vorgekommen ist; ja ich würde mich förmlich schämen, wenn mir ein Vater in Hinsicht des Ganges im Ganzen wie im Einzelnen irgendwie etwas Neues erzählen könnte. Aus diesem Grunde macht man auch kaum mehr diesen Versuch und läßt mich völlig in Ruhe.

Das ist keine Uebertreibung, sondern die reine Wahrheit und ein Beweis, daß das von mir Geforderte möglich ist.

Bei solcher Decentralisation innerhalb strenger Centralisation nimmt natürlich jede Klasse eine etwas individuelle Färbung an, die durch die Art und Natur des Klassenlehrers bestimmt wird; auch steht die eine Corporation etwas höher

da, als die andere. Das ist kein Schade, wenn die Einheit vorhanden ist, nur der einheitliche Geist das Ganze von unten bis oben allmächtig durchdringt; es läßt sich weder ändern, noch soll es geändert werden. Die Nüancirungen treten um so schärfer hervor, je länger ein und dieselbe Persönlichkeit mit der Leitung einer Klasse betraut ist. Diese Zeit muß möglichst reichlich zugemessen werden; doch setzen die Individualitäten der einzelnen Lehrer und äußere Umstände hier selbstverständlich unübersteigliche Grenzen. „Eines schickt sich nicht für Alle". Wünschenswerth ist, daß ein Lehrer behufs seiner eigenen Ausbildung verschiedene Stellungen einnehmen könne und wirklich einnehme — ein Wunsch, der in der Privatschule, die häufigerem Lehrerwechsel unterworfen ist, in der Regel leicht erfüllt werden kann. Aber auch die Staatsschule sollte jedwede Stabilität möglichst zu vermeiden suchen, weil sie unter allen Umständen verderblich wirkt.

In einer wohlorganisirten Schule geht es, wie im freien Staate: alle Lehrer haben eine gar saure Arbeit, viel mehr zu thun, zu denken, zu sorgen und zu überlegen, als da, wo Mechanismus und Maschinenthätigkeit herrscht. Die Freiheit pflegt überall mit bedeutenden, ideale Hingabe und Aufopferungsfähigkeit erfordernden Anstrengungen verbunden zu sein, weshalb sie auch von bequemen Philistern eben nicht sonderlich geliebt wird. Wer als Lehrer zu ihnen gehört, wird sich schwerlich wohl fühlen in dem von uns beschriebenen Ganzen; aber der Lebendige, d. i. Strebsame, wird die höchste Befriedigung und den rechten Genuß in ihm sicherlich finden.

Der Dirigent muß überall gegenwärtig sein und sich durch Regsamkeit auszeichnen. Erkennt er seine Stellung richtig, so behält er sich, so weit wie irgend thunlich, die religiöse Pflege im Ganzen vor. Die Religiosität ist die Blüthe jedes gesund angelegten wohlgeleiteten Menschen. Da der menschliche Geist nichts Zerstücktes und Abgerissenes ist, sondern im Ewigen wurzelt, so kommt sie ganz sicher zu Tage, wenn überhaupt von einer richtigen und normalen Entwickelung die Rede ist. Eben so gewiß keimt sie auf in einem gesunden Schulleben;

ja sie ist zugleich die Wurzel und die Frucht eines solchen. Sie zeigt sich hauptsächlich in der selbstlosen vollendeten Hingabe an das Unsichtbare und Ganze, und wird durch diese wiederum fortdauernd genährt.

Die religiöse Pflege darf man der Schule weder rauben, noch kann man sie ihr rauben, wenn die Schule richtig angelegt ist. Die Frage in Hinsicht des confessionellen Religionsunterrichts soll hier weder berührt, noch beleuchtet werden. Aber es ist hier zu sagen, daß ein Religionsunterricht nichts taugt, der nicht, abgesehen von den kirchlichen Ansprüchen, dreierlei in's Auge faßt: der Religionslehrer hat zu wachen, daß der jugendliche Geist nicht durch totale Widersprüche gemartert werde; hat zu vermitteln, daß in dem Zögling die Lust entsteht und die Kraft reift, die verschiedenen abgerissenen Fäden menschlicher Erkenntniß zu einem Ganzen zu verweben; hat endlich dafür zu sorgen, daß das „Du sollst!“ auf den Schulbänken allmählich in ein „Ich will“ verwandelt werde. Zu dem Behufe hat er die Erscheinungen, welche das Kind umgeben, die Forderungen, welche an das Ganze herantreten, zu deuten und zu begründen, damit schon in den Oberklassen die moralische Freiheit erblühe, welche am Ende als die höchste Frucht der Schulerziehung betrachtet werden muß. Und damit sie nicht ausbleibe, hat den Religionsunterricht der zu ertheilen, welcher Schüler und Elternhaus, das Leben und seine Forderungen, das Ganze, welchem das Kind anvertraut ist, am genauesten kennen soll, nämlich der Director. Dadurch kann er allen seinen Mitarbeitern beistehen und zur Aufrechthaltung eines guten, gesunden Geistes das Wesentlichste beitragen.

Ich muß zum Schlusse eilen, obgleich mir noch Vieles zu sagen übrig bleibt.

Wie es für unsere physische Gesundheit und unser körperliches Gedeihen auf das höchste wichtig ist, daß wir möglichst viel in gesunder Luft weilen, so ist es nicht minder wichtig für die Seelengesundheit der Lehrer und Schüler, daß das sie umwogende Schulleben ein von einem richtigen Geiste getragenes sei. Es ist dieses dann der Fall, wenn so ein Ganzes

ein kleiner Mikrokosmos und ein solcher ein schwacher Abglanz des Makrokosmos ist. Auch von dem Letzteren muß gelten, was der Heros unter den deutschen Dichtern von dem Ersteren staunend sagt:

„Wie Alles sich zum Ganzen webt,
Eins in dem Andern wirkt und lebt!
Wie Himmelskräfte auf- und niedersteigen
Und sich die goldenen Eimer reichen!

Himmelskräfte? Nun, die Geisteskräfte sind auch Himmelskräfte. Und derselbe Dichter sagt weiter:

Des Menschen Seele gleichet dem Wasser:
Vom Himmel kommt es, zum Himmel steigt es,
Und wieder nieder zu Erde muß es,
Ewig wechselnd!

IV.

Das Preußische Unterrichtsgesetz.

I. Die Anträge der Unterrichts-Commission.

Den Lesern der „Rheinischen Blätter" habe ich (Band X Heft 3 und Band XI Heft 1 der neuesten Folge 1863) die Anträge und Resolutionen, welche die für die Session des Preuß. Landtages des Jahres 1862 niedergesetzte Unterrichts-Commission aufgestellt hatte, vorgelegt.

Diese „Resolutionen" waren das Resultat ausführlicher Berathungen in der genannten Commission, über die von Seiten mehrerer Lehrervereine bei dem Abgeordneten-Hause eingebrachten Petitionen, welche den endlichen Erlaß des in der Preuß. Verfassung im Art. 26 verheißenen „allgemeinen Unterrichtsgesetzes" beantragten und den nach ihrem Ermessen in dasselbe zu bringenden Inhalt mittheilten.

Die Commission entschloß sich, um der Erwartung der Petenten ihrer Pflicht gemäß zu entsprechen, zur Vorlage von sogenannten „Resolutionen", d. h. zu Anträgen, welche dem Abgeordneten-Hause zur Annahme zu empfehlen und, wenn diese erfolgt oder wenn Abänderungen (Amendements d. h. Verbesserungsvorschläge) angenommen worden sein sollten, dieselben der Staatsregierung zur Beachtung zu empfehlen.

Dieser Zweck wurde 1862 nicht erreicht. Zwar war der Tag der öffentlichen Berathung bereits bestimmt; er wurde aber weiter hinausgeschoben, weil dringendere Angelegenheiten

(Budget- und Militärsachen) den Vorrang verdienten. So kam der Schluß der langen Sommersession herbei, ehe die sehnlich erwünschte Berathung stattgefunden hatte.

Am 14. Jan. 1863 begann die neue Session.

Es waren wieder verschiedene Petitionen von Lehrervereinen und andern Personen eingelaufen, womit sich die Unterrichts-Commission zu beschäftigen hatte. Der Inhalt derselben war theils gleichlautend mit den Resolutionen des vorigen Jahres, theilweise auch abweichender Art. Alle aber betonten die Nothwendigkeit der Vorlegung des Unterrichtsgesetzes.

Die Berathungen begannen von Neuem, mußten von Neuem beginnen, nicht blos wegen des theilweise verschiedenen Inhaltes der Petitionen, sondern auch aus dem formellen Grunde, weil die Unterrichts-Commission zum Theil aus andern Mitgliedern zusammengesetzt war. Um die Berathungen abzukürzen und zu concentriren, wurde beschlossen, denselben die vorjährigen Beschlüsse zu Grund zu legen und bei den einzelnen die etwa davon abweichenden Anträge in Untersuchung zu nehmen.

Ich halte es nicht für nöthig, die letzteren hier anzuführen, die Bemerkung wird genügen, daß sich die wesentlichsten auf das Verhältniß der Schule zur Kirche bezogen, gegen deren etwa beabsichtigte Trennung von Seiten katholischer Petenten Einspruch erhoben, und daß außerdem durch eine von Lehrern und Privatpersonen (katholischen wie evangelischen) aus Büren in Westphalen stammende Petition der Antrag gestellt wurde, daß die Volksschule als ein von allen kirchlichen Lehrbegriffen unabhänges Institut angesehen und allen Schülern, ohne Unterschied der Confession, die ihnen als Menschen und künftigen Staatsbürgern unentbehrliche intellectuelle, religiöse und moralische Bildung durch die gemeinsame Volksschule angeeignet werden sollte.

Ueber diesen letztern Antrag habe ich bereits in den „Rheinischen Blättern" (Band XI, Heft 2) berichtet, kann mich daher mit dieser Hinweisung begnügen.

Den Lesern wird eine vollständige Einsicht in die Stellung, die Absichten und Tendenzen der Unterrichts-Commission

gewährt werden, wenn ich ihnen die neuen, mit den Anträgen des vorhergehenden Jahres nicht völlig übereinstimmenden „Resolutionen" vorlege, jedoch mit Uebergehung der sie begründenden „Motive", weil ich diese, nachdem die betreffenden Gegenstände von den Lehrern selbst so vielfach in Betracht gezogen worden, hier mitzutheilen nicht für nothwendig erachte. Dagegen ist der den Resolutionen vorhergehende Schlußantrag mit kurzer Anführung des Motivs, nachdem der Herr Unterrichtsminister die begehrte Vorlegung des Unterrichtsgesetzes in der laufenden Session wegen der Schwierigkeit der Sache und der im Hause herrschenden „Spannung" abgelehnt hatte, mitzutheilen*).

Die Mitglieder der Commission waren einstimmig der Meinung, daß es dem Hause nicht wohl anstehe, nachdem positive Versprechungen wiederholentlich nicht erfüllt worden, abermals „die Erwartung" auszusprechen, zumal man eben nach der ganzen Stellung des Ministeriums und nach den letzten Erklärungen des Cultus-Ministers diese Erwartung gar nicht hegen könne. Auch zu einer „Aufforderung" oder „dringenden Aufforderung" mochte man sich nicht entschließen. Dieselbe setze immer einige Hoffnung auf Erfolg voraus, und diese habe man doch nicht; ja man könne sich, wurde in der Commission ausgesprochen, von einem Unterrichtsgesetz aus diesem Ministerium wenig Gutes versprechen. Da indeß alle vorliegenden Petitionen ihre Anträge im Hinblick auf das zu erwartende Unterrichtsgesetz stellen, so hielt sich die Commission für verpflichtet, ihren Resolutionen jedenfalls eine Beziehung zum Unterrichtsgesetz zu geben.

Sie einigte sich schließlich zu folgender Formel, in welcher sie dem hohen Hause den Antrag zur Annahme empfiehlt,

das hohe Haus wolle beschließen:

die Petionen der Königlichen Staats-Regierung mit folgender Erklärung zu überweisen:

---

*) Daß das verheißene Preußische Unterrichtsgesetz den Kammern nicht vorgelegt wurde, war sehr gut. Zu zweckmäßiger Feststellung desselben für ein Jahrhundert oder Jahrzehnt war bisher das Verhältniß der Regierung zu den Kammern und dieser zu einander nicht angethan. Außerdem muß das Verhältniß des Staats zur Kirche, die Gemeinde-, Kreis- und Provinzial-Ordnung vorher festgestellt sein. Die Lehrer thun daher wohl, sich einige Geduld anzuschaffen. — Die Verzögerung wird ihnen keinen Schaden bringen. Der Gemeingeist ist im Fortschreiten begriffen. Herr von Bethmann und sein Commissarius bestritten noch die Aufnahme des Lehrers in den Schulvorstand, ja sogar die Zuziehung desselben als berathendes Mitglied; ich denke: über diese Frage sind wir bereits hinaus. —

a) der Erlaß des im Art. 26. der Verfassung verheißenen Gesetzes, welches das ganze Unterrichtswesen zu regeln bestimmt ist, wird mit jedem Jahre zum dringlicheren Bedürfniß und zur unabweislicheren Verpflichtung;

b) für die Ordnung des Volksschulwesens sind in diesem Gesetze folgende Grundsätze als maßgebend zu betrachten:

I. Bildung der Volksschullehrer.

1) Für die Aufnahme in das Schullehrer-Seminar muß von den Präparanten ein höheres Maß und eine zeitgemäßere Form der Vorbildung verlangt werden, als es nach den Vorschriften der Regulative geschieht. Die genauere Feststellung des Maßes erfolgt durch das Unterrichtsgesetz.

2) Die Erlangung der geforderten Vorbildung ist der freien Wahl der Aspiranten zu überlassen.

3) Für die Ausbildung der Volksschullehrer auf den Seminarien ist das beschränkende, den gegenwärtigen Anforderungen des Volkslebens widersprechende System der Regulative zu verlassen, und dagegen in einem mindestens dreijährigen Kursus durch gründliche und umfassende Unterweisung, namentlich auch in Geschichte und Naturwissenschaften, den Zöglingen ein möglichst hohes Maß von Kenntnissen, sowie von religiös-sittlicher, wissenschaftlicher und pädagogisch-praktischer Bildung zu gewähren.

Zugleich müssen die Seminare den Zöglingen Gelegenheit bieten, im Lateinischen und Französischen, wo möglich auch im Englischen, ihre Kenntnisse zu erweitern.

Auf die polnische Sprache ist nach der Oertlichkeit Rücksicht zu nehmen.

4) An Seminarien sind nur solche Lehrer anzustellen, die sich bereits als lehrtüchtig bewährt haben. Zu Seminar-Directoren sind nicht vorzugsweise Theologen zu ernennen, sondern vor allen Dingen bewährte Schulmänner und Pädagogen.

5) Die Seminare sind nicht ausschließlich in kleine Städte zu verlegen.

6) Eine gesonderte Vorbildung für künftige Lehrer an Land- und Stadt- oder sogenannten Mittelschulen ist nicht einzuführen.

7) Das Internat in den Seminarien darf nicht obligatorisch und nicht mit einer solchen Haus-Ordnung verbunden sein, die den Seminaristen vom Verkehr mit dem Leben außerhalb des Seminars abschließt.

8) Es ist durchaus kein Grund vorhanden, die auf Seminarien ausgebildeten Elementarlehrer von Schulvorsteherstellen (Rektoraten) an Elementar- und Mittelschulen auszuschließen, und diese lediglich mit Literaten zu besetzen.

Es müssen Prüfungen angeordnet werden, welche jedem Elementarlehrer die Möglichkeit gewähren, dies Ziel zu erreichen.

II. Besoldung, Pensionirung und Wittwen-Versorgung.

9) Keine Klasse von Staatsangehörigen hat gegründetere und dringlichere Ansprüche auf die Verbesserung ihrer Lage als die Volks-Schullehrer; und gegen keinen Stand hat der Staat dringlichere Verpflichtungen als gegen sie.

Das Unterrichtsgesetz muß daher die Gehaltsverhältnisse der Volks-Schullehrer so regeln, daß sie im Allgemeinen nicht ungünstiger zu stehen kommen als die Subalternbeamten.

10) Die Staats-Regierung ist nicht nur berechtigt und verpflichtet, die Communen zu angemessener Dotirung der Lehrerstellen anzuhalten, sondern auch für die Verbesserung von Lehrergehältern alljährlich eine bedeutend ansehnlichere Summe als bisher im Staatshaushalts-Etat anzusetzen.

11) Für die Lehrer der verschiedenen Provinzen wird mit Berücksichtigung der Unterschiede von Land und Stadt und anderer Verschiedenheiten ein Minimalmaß des Einkommens festgestellt.

Viel wichtiger aber noch als die Minimalsätze erscheinen die Anciennetäts-Zulagen, daß nämlich das Einkommen der Lehrer durch Beförderung oder durch Zulagen in einem angemessenen Verhältniß zu ihrem Dienstalter wachse.

Alle diese Sätze unterliegen einer stetigen Revision in gewissen Zeiträumen.

12) Für die Pensionirung der Volks-Schullehrer müssen dieselben Grundsätze gelten wie bei der Pension der unmittelbaren Staatsbeamten.

13) Die Pension des Lehrers darf nicht vom Diensteinkommen seines Nachfolgers abgezogen werden; ist vielmehr aus Beiträgen der Lehrer, wie aus Staats- und Communalmitteln zu gewinnen

14) Dienstunfähig gewordenen Lehrern muß die Berechtigung auf anderweitige Anstellung gewährt werden.

15) In jedem Regierungs-Bezirk soll eine Schullehrer-Wittwenkasse bestehen. Bei ihrer Verwaltung soll eine Mitwirkung der Interessenten in geeigneter Weise eintreten. Die Gemeinden sollen verpflichtet werden, auch ihrerseits jährliche Beiträge für jeden Lehrer zu jenen Kassen zu zahlen.

III. Anstellung und Neben-Aemter.

16) Bei der Anstellung der Lehrer soll der Gemeinde das Recht der unbeschränkten Wahl aus allen Anstellungs-Berechtigten zustehen, und der Regierung das Recht der Bestätigung.

17) Die Gemeinde übt ihr Wahlrecht durch den Schulvorstand aus.

18) Die aus bestehenden Patronatsrechten dem Gemeindewahlrecht erwachsenden Hindernisse sind möglichst bald auf dem Wege des Gesetzes zu beseitigen.

19) Die Verbindung kirchlicher Aemter mit dem Lehramt ist fernerhin möglichst zu vermeiden, und nur da zu gestatten, wo die localen Verhältnisse es unbedingt erfordern.

IV. Schulaufsicht und Verwaltung.

20) Die Schulaufsicht und die Verwaltung des Schulwesens ist auf allen Stufen so zu organisiren, daß die Interessen und Rechte der Gemeinden und des Staates sowie der betreffenden Religions-Gesellschaften gewahrt werden.

21) Das bisherige Verhältniß, nach welchem der Ortsgeistliche als Vorgesetzter des Schullehrers dasteht und ausschließlich die Aufsicht über die inneren Verhältnisse der Schule führt, soll aufhören.

Es soll überall ein Schulvorstand errichtet werden, der als Vertreter der Gemeinde alle Interessen ihres Schulwesens wahrzunehmen hat.

Der Schulvorstand muß so organisirt werden, daß die bürgerliche und die kirchliche Gemeinde, der Lehrstand, und wo und so lange solches existirt, auch das Patronat in ihm vertreten sind.

22) Für die höhere Aufsicht und Verwaltung des Volksschulwesens muß an die Stelle büreaukratischer Centralisation der Grundsatz vorwiegender Selbstverwal:ung treten.

23) Die höhere Schulinspection soll nicht ausschließlich oder vorzugsweise mit kirchlichen Aemtern verbunden sein, sondern vor allen Dingen in die Hände bewährter Schulmänner gelegt werden.

24) Die Ernennung von schulfachkundigen Inspectoren, je nach Anzahl der Volkschulen für einen oder zwei Landkreise, würde den ausgesprochenen Grundsätzen und dem allgemeinen Wunsche der Lehrer entsprechen.

Berlin, den 11. März 1863.

Die Commission für das Unterrichtswesen.

Harkort [Vorsitzender]. Krause (Magdeburg). [Berichterstatter]. Senff. Dr. Paur Dr. Rupp. Dr. Roepell (Oels). Fliegel. Schick. Gringmuth. Gortzitza. John (Marienwerder). Dr. Diesterweg. v. Sybel. Schmidt (Randow).

II. Die Verhandlungen in dem Abgeordneten-Hause (dem Plenum).

Dieselben fanden am 23. und 24. März statt, füllten zwei Sitzungen von je 5 Stunden. Sie waren daher ausgedehnt, aber nicht ausgedehnt genug. Der Gegenstände waren zu viele, die Versammlung ermüdete; deshalb wurde über einen großen Theil der Resolutionen in überstürzender Eile abgeschlossen. Dieselbe ließ sich durch die Betrachtung, wenn nicht gerade rechtfertigen, doch entschuldigen, daß nicht von Gesetzen, sondern nur von Vorschlägen zu künftigen Gesetzen die Rede sei, und das Haus

überhaupt nicht das Vertrauen hege, daß die Staatsregierung auf die Meinungen des Hauses ein besonderes Gewicht legen werde, weshalb wohl zuletzt gesagt werden müsse: oleum et operam perdidi (ich habe umsonst gearbeitet.*) Wir, Mitglieder der Unterrichts-Commission, fanden, trotz der Beeilung, einige Befriedigung, einmal in dem Gedanken, daß das Haus doch nun endlich einmal in Discussionen und Debatten über Schulfragen eingegangen, demnächst in der Wahrnehmung, daß die große Mehrheit des Hauses nothwendigen Reformvorschlägen zugeneigt sei.

Diese Ansichten des Hauses, besonders einzelner Mitglieder, bestimmten die Höhe des Interesses, das wir an den Verhandlungen nahmen, und gerade sie sind es auch, welche das Interesse der Leser dieses Buches fesseln werden. Deshalb führe ich ihnen die wesentlichsten — auch die von unsern Meinungen abweichenden — theilweise abgekürzt vor. Dadurch werden, wie ich hoffe, zwei wichtige Zwecke erreicht: einmal der, daß die Leser belehrt werden über die Ansichten des jetzigen Abgeordneten-Hauses, welches die Meinungen der hinter ihm stehenden Volksschichten ausspricht, dann der, daß sie selbst sich dadurch veranlaßt fühlen, über die Gegenstände der immer dringender werdenden Schulreform nachzudenken.

1. Erster Tag.

1. Berichterstatter, Abgeordneter Krause, (Magdeburg): Meine Herren! Gestatten Sie dem Referenten Ihrer Commission einige einleitende Bemerkungen. Ihre Commission für das Unterrichtswesen empfiehlt Ihnen, eine Reihe von Anträgen in Betreff des Volksschulwesens zu Beschlüssen zu erheben; sie thut dies in der Voraussetzung, daß sie damit nicht etwas Unzeitgemäßes thue, und bittet Sie darum nicht um eine gewisse Toleranz für diese Sache, sondern bittet Sie, diesem Gegenstand den ganzen Eifer und Ernst zu widmen, den Sie den übrigen Gegenständen widmen. Meine Herren, daß die Frage der Volksbildung keine untergeordnete ist, daß sie die höchste Bedeutung hat, brauche ich in

*) Die Franzosen bezeichnen vergebliche Bemühungen mit dem Sprichworte: travailler pour le roi de Prusse. Dasselbe soll durch den französischen General Soubise entstanden sein, der in der Schlacht bei Roßbach alle seine Effecten verlor.

diesem Hause mit keinem Wort zu erwähnen. Es ist allgemein anerkannt: je nachdem die Volksbildung gepflegt oder vernachlässigt wird, je nachdem sie etwa in bigottem Sinne oder in wissenschaftlichem Sinne behandelt wird, im Sinne der Knechtung oder der freien Bewegung, je nachdem wird das Volk die eine oder die andere Culturstufe einnehmen. Der Einfluß auf die socialen, wirthschaftlichen und politischen Zustände eines Volkes, welchen die Volksbildung hat, wird von Niemandem bestritten. Ja, meine Herren, wir gehen auch von der Voraussetzung aus, daß unser ganzes Verfassungsleben dadurch bedingt ist; unser Verfassungsleben wird mit der Zeit nur Wurzel schlagen und tiefer eingreifen in unser Volk, wenn die Volksbildung auf das Sorgsamste gepflegt wird, und wer etwa ein Interesse hätte, das Leben der Verfassung zu schwächen oder zu untergraben, der könnte wahrhaftig nichts Geschickteres thun, als wenn er den Fortschritt der Volksbildung hinderte.

Meine Herren, es ist wahr, wir leben gegenwärtig überall in den Fragen der Militairverfassung, der gesetzlichen Regulirung des Militairwesens, in der Budgetfrage, welche bei uns zu Verfassungsfragen geworden sind. Ich denke aber, die Dringlichkeit dieser Fragen, welche Entscheidung fordern, sollte uns doch nicht hindern, die große Dringlichkeit der Frage des Volksschulwesens ebenso anzuerkennen. Und es möchte eine nicht ganz üble Abwechselung sein, wenn man einmal aus dem ganz besonders ausdörrenden Zahlenwesen ein wenig in andere Fragen hineinkommt, die das Geistesleben etwas näher berühren. Erwidert man, daß man ja auf diesem Gebiete doch nichts effectuire, so muß ich darauf antworten, meine Herren: Was effectuiren Sie denn auf den andern Gebieten? Wir effectuiren in dieser Frage gerade so viel oder gerade so wenig, wie wir mit unsern Arbeiten auf den andern großen Gebieten effectuiren können.

(Eine Stimme: Sehr wahr!)

Meine Herren, die Unterrichts-Commission geht aber weiter, sie muthet Ihnen zu, daß Sie den baldigen Erlaß eines Unterrichtsgesetzes für ein Bedürfniß erklären mögen. Es wird von Niemandem bestritten werden, daß eine Frage von solcher Bedeutung, wie die des Volksschulwesens und des Unterrichtswesens im Allgemeinen, an denen die bedeutendsten Staatsinteressen hangen, überhaupt einer gesetzlichen Regelung bedarf, daß sie nun und nimmermehr den wechselnden Maximen der Verwaltung überlassen werden und davon das Wohl und Wehe des Volkes abhängig machen dürfe. Aber wir haben positive Forderungen unserer Verfassung, daß das Unterrichtswesen durch ein Gesetz geregelt werden soll, und, meine Herren, es ist nicht nur der Art. 26., der dies positiv fordert; die Artikel, welche die großen Grundsätze von der Religionsfreiheit, der Selbstständigkeit der Kirche, von der Freiheit der Wissenschaft hinstellen, fordern ebenso bestimmt den Erlaß des Unterrichtsgesetzes. Der Art. 20. sagt: „die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei"; ja meine Herren, was ist denn

das für eine Freiheit der Wissenschaft, wenn es etwa dem jeweiligen Unterrichts-Minister überlassen bleiben kann, das gesammte Schulwesen unfrei zu ordnen durch beschränkende Verordnungen, und in alle Bildungsstätten Männer der wissenschaftlichen Umkehr zu setzen, ohne daß dies durch gesetzliche Bestimmungen gehindert ist. Das Unterrichtsgesetz kann auf diesem Gebiete nicht alles leisten; aber es kann doch gewaltige Dämme aufführen gegen das Belieben eines einzelnen Verwaltungschefs.

Der Art. 12. verkündet für alle Staatsbürger religiöse Freiheit, die Freiheit des Bekenntnisses. Ja, meine Herren, wie weit reicht denn diese Freiheit des religiösen Bekenntnisses, wenn es ein Cultus-Minister in der Hand hat, diese Freiheit des Bekenntnisses in Beziehung auf das ganze Schulwesen aufzuheben an seinem Theile und zu vernichten? Alle haben die Freiheit des religiösen Bekenntnisses; aber, wenn wir kein Unterrichtsgesetz besitzen, ordnet vielleicht ein orthodoxer und fanatischer Cultus-Minister an, daß in den Schulen sämmtliche Schüler ohne Unterschied des religiösen Bekenntnisses genöthigt sein sollen, an dem religiösen Unterricht der betreffenden Landeskirche Theil zu nehmen, wie wir dies ja erlebt haben. Der Art. 12. in Verbindung mit Art. 4., wie wir dies so oft in diesem Hause verhandelt haben, gestattet jedem Staatsbürger den Zugang zu allen Aemtern ohne Unterschied des religiösen Bekenntnisses; wir haben es aber erlebt und erleben es alle Tage, daß eine einseitige Verwaltung in Bezug auf das Lehramt sagt: „Sämmtliche Schulen und mithin sämmtliche Lehrämter sind confessioneller Natur, und fallen auf die römisch-katholische resp. evangelische Kirche", und somit ist kein Zugang zu diesen Aemtern für Andere da; und wir wissen, daß hier die Einseitigkeit noch weiter gehen kann. Es giebt bekanntlich Verwaltungsstandpunkte, wo man selbst für die Lehrstühle der Botanik und der Physiologie nicht nach dem politischen Standpunkte allein, sondern nach dem Glaubensstandpunkte der betreffenden Subjecte fragt. Wenn es dem Belieben der Verwaltung überlassen sein kann, über das ganze Gebiet des Unterrichts zu bestimmen, so wird der Artikel von der religiösen Freiheit zu einem bloßen Schein herabgesetzt.

Und ebenso der Art. 15. von der Selbstständigkeit der Kirche. Nur ein Beispiel. In der evanglischen Kirche herrscht der Geist der Union allgemein; es ist aber ein Verwaltungschef gerade an der Spitze der Unterrichtsverwaltung, welcher der Meinung ist, es sei besser, daß die Leute confessionell gespalten werden. Er trägt also die confessionelle Spaltung in die Schule hinein, und die Schulen befinden sich in Beziehung auf den Religions-Unterricht im vollkommenen Gegensatz zu dem Standpunkte der Kirche. Wir haben dies vielfach erlebt. Ich will nur ein Beispiel anführen: wir haben eine Gemeinde, diese hat ein Gesangbuch; dies Gemeindegesangbuch ist in neuerer Zeit eingerichtet worden nach dem Geschmack der Gegenwart. Die Unterrichtsverwaltung aber ist der Meinung,

es müsse auf die alte Zeit zurückgegriffen werden: sie führt also in den Schulen, im Widerspruch mit den Gemeinden, die alten Kernlieder ein, octroyirt diese, und zwingt also die Kinder der Gemeinde, daß sie andere Gesänge erlernen und singen, als die, welche ordnungsmäßig und gesetzlich in der Gemeinde bestehen. Auf diese Weise kann ein Verwaltungschef, so lange wir kein Unterrichtsgesetz haben, die religiöse Freiheit, die Selbstständigkeit der Kirche, die Freiheit der Wissenschaft an seinem Theile vollständig zu nichte machen.

Meine Herren! Ihre Commission ist noch weiter gegangen; sie hat erklärt, daß der Erlaß des Unterrichtsgesetzes ein dringliches Bedürfniß und eine Verpflichtung sei. Ihre Commission ist davon ausgegangen: für das Unterrichtswesen gelten mehr noch als auf einem anderen Gebiete Bestimmungen von sehr altem Datum, mit sehr wenigen Ausnahmen noch Bestimmungen, welche aus dem Anfange unseres Jahrhunderts stammen, zum Theil aber auch bereits 100 Jahre alt sind, und diese Bestimmungen sind fast überall nur provinzieller und localer Natur, und darum ist die Verwaltung eine durchaus verschiedene, indem die Bestimmungen sich auf die verschiedenste Weise einander widersprechen und in keiner Weise ausreichen für die gegenwärtigen Bedürfnisse. Auf Grund dieser Bestimmungen meine Herren, und da eine Veränderung, eine Verbesserung und eine allgemeine Regelung nicht stattgefunden hat, haben sich die Verhältnisse gebildet, die Ihnen allen bekannt sind. Meine Herren, wenn es nicht zu ernst wäre, so könnte es zuweilen wirklich ergötzlich werden, wenn man sieht, wir leben in einem constitutionellen Staatswesen und in der Schulverwaltung herrscht der ganze alte absolutistische Büreaukratismus, wie er vor 100 Jahren geherrscht hat. Wir haben bei Petitionen öfter Gelegenheit, das zu bewundern; man hat uns Beschwerden gebracht, die wir nicht umhin können, als begründete anzuerkennen, aber der Herr Regierungscommissar macht uns begreiflich, daß die Regierung Vollmacht habe, so zu handeln und citirt uns die gesetzlichen Bestimmungen aus dem Jahre 1817 oder aus dem Jahre 1763, die der Regierung die Vollmacht geben, also zu handeln. Ja, meine Herren, wir können nicht umhin, unser tiefes Bedauern darüber auszusprechen, daß dem so ist, aber wir können auch die Anerkennung nicht versagen, der Herr Regierungscommissar hat Recht; wir befinden uns in dem Unterrichtswesen noch in diesem Zustand. Meine Herren, die Vorschriften für die Bildung der Volksschullehrer und die Bildungsziele der Schule sind durchaus den gegenwärtigen Ansprüchen der Volksbildung nicht mehr entsprechend, und dazu kommt noch, daß die fromme Verwaltung des Herrn v. Raumer grundsätzlich und tendenziös diese Bildung auf das Stadium vergangener Jahrhunderte zurückgeschraubt hat, so daß es wahrhaftig ein Schaden an der Seele unseres Volkslebens sein müßte, wenn noch mehrere Generationen diese regulativischen Volksbildner in das Land ausgehen sollten. Meine Herren,

die Besoldungsverhältnisse der Lehrer liegen offenkundig als ein sehr großer Schaden vor; ich habe nicht nöthig, Ihnen das Bild zu vergegenwärtigen eines emeritirten Landschullehrers, der 50 Jahre lang treu seine Schuldigkeit gethan hat und dann mit 30 Thalern Gehalt gehen kann und sehen, wenn er Kinder hat, ob sie ihn ernähren oder ob eine gütige Seele ihm ein Almosen zuwendet. Das ist die Lage unseres Volksschulwesens und wenn wir auch anerkennen mögen, daß verschiedene Regierungen sich bemüht haben, darin Besserung zu schaffen, sie haben es nicht gekonnt und sie können es nicht, ehe wir nicht ein ordentliches Unterrichtsgesetz haben, und das wird dadurch um so dringlicher, als es, wie Sie wissen, neuerdings Methode geworden ist — man hat begriffen, es geht auch ohne Unterrichtsgesetz; was nämlich das Unterrichtsgesetz leisten soll, das ordnen wir auf unsere Weise, ohne daß wir durch die Landesvertretung darin gestört werden, auf dem Wege der Verwaltung; es ist das eine so hübsche Gelegenheit, das Volksschulwesen zu ordnen und einen Zustand zu Wege zu bringen, der eben dem modernen Zeitgeist nicht gefällt. Wir haben, das Turnwesen durch ein Regulativ geordnet, es sind Ordonnanzen für die Realschulen ergangen und man fängt auch schon an, für die Gymnasien solche Ordonnanzen zu machen; man hat z. B. für Bunzlau eine solche Ordnung gemacht, ein wahres Muster von Vorschrift, worin bis auf die Kreuze der Censuren vorgeschrieben ist, was jeder Lehrer zu thun hat.

Nun, meine Herren, ich denke, das dringliche Bedürfniß des Unterrichtsgesetzes kann von Niemand bestritten werden. Wenn es irgend eine dringliche Frage für unser gesammtes Volksleben giebt, so behaupte ich, ist diese Frage des Unterrichtsgesetzes so dringlich als irgend eine andere.

Nun befinden wir uns in der eigenthümlichen Lage, daß man mir vielleicht sagen kann: der Herr Cultus-Minister ist ganz mit uns einverstanden, er hat ja in der Commission erklärt, er erkenne das dringende Bedürfniß und die Verpflichtung für das Unterrichtsgesetz an. Ja, was soll man darauf sagen, meine Herren? Mir scheint, wir befinden uns trotzdem in dem allergrößten Widerspruch zum Herrn Cultus-Minister. Es ist das ja eigentlich eine Anerkennung des Bedürfnisses, eine Anerkennung der Verpflichtung, die nichts weiter besagt, als daß man sich sofort dieser Verpflichtung entzieht. Ist das eine Anerkennung einer Verpflichtung, wenn man sofort der Erfüllung dieser Verpflichtung sich entzieht?

Meine Herren, die großen Schwierigkeiten eines solchen Unterrichtsgesetzes sind nicht zu verkennen, denen muß Rechnung getragen werden, indessen die können nun und nimmermehr es rechtfertigen, daß man 13 resp. 15 Jahre gebraucht, um dasselbe fertig zu bringen. Das Ministerium ist mit geschickten Räthen so gut versehen, daß man wohl erwarten könnte, daß Derjenige, der im Stande ist, so gut formulirte, sorgsam erwogene Schulregulative in die Welt gehen zu lassen, ebensogut ein Unterrichtsgesetz machen könnte. Es hat dies wahrhaftig keine größeren Schwierig-

keiten als diese Regulative. (Bravo!) Dazu, meine Herren, kommt dann noch das, was wir sehr wohl wissen, daß das Material vorräthig ist, daß die Bearbeitung desselben verschiedene Male fertig gewesen und dann wieder unfertig geworden ist. Ich möchte sagen, es geht mit dem Unterrichtsgesetz etwa so, wie mit dem Gewande der Penelope. Ein Cultus-Minister webt es fertig und der Andere löst es wieder auf. (Heiterkeit.) Daß das Unterrichtsgesetz fertig gewesen ist und bis zur Unterschrift dagelegen hat, wissen wir Alle. Es ist also nicht zu begreifen, wie die Schwierigkeit oder die Kürze der Zeit ein Hinderniß sein kann, daß das Unterrichtsgesetz vorgelegt wird. Ich meine daher, wir verfahren wohl nicht unrichtig, wenn wir das andere Motiv des Herrn Ministers als das eigentliche Motiv annehmen, nämlich die politische Spannung. Ja, meine Herren, was versteht der Herr Cultus-Minister darunter? Ich kann mir keinen andern Vers darauf machen, als, er meint das Mißverhältniß, welches zwischen der gegenwärtigen Staats-Regierung und diesem Hause besteht. Meine Herren, wenn dem so ist, und wenn doch der Herr Cultus-Minister die große Dringlichkeit des Unterrichtsgesetzes und die Verpflichtung der Regierung, das Unterrichtsgesetz zu geben, anerkennt, sollte ich meinen, müßte unter vielen andern Gründen auch dies ein Grund sein für ihn, seinerseits mit dazu beizutragen, daß diese Spannung aufhöre und daß dieses Mißverhältniß beseitigt werde. Ist der Herr Minister von seiner Unentbehrlichkeit für diese Stellung vollkommen überzeugt, — und er ist doch auch von der Dringlichkeit des Unterrichtsgesetzes überzeugt — so bleibt nichts Anderes übrig, als dafür zu sorgen, daß der andere Weg eingeschlagen werde, der eine Erledigung dieser Frage mit Anderen möglich macht. Thut man aber nichts dazu, die Spannung aufzuheben, dieses Mißverhältniß zwischen der Staats-Regierung und dem Abgeordnetenhause zu beseitigen, so bitte ich den Ausdruck zu verzeihen: Ich kann einem solchen Ausspruch von wegen der Verpflichtung einen allzugroßen Ernst nicht beilegen. Meine Herren, wer diese Spannung bestehen läßt, und dadurch also das Zustandekommen des Unterrichtsgesetzes auf lange Zeit unmöglich macht, der beweist dadurch doch, daß die Frage ihm nicht dringlich genug erscheint, der beweist, daß es ihm keine großen Beschwerden macht, wenn noch Jahr aus Jahr ein Hunderte von Lehrern Noth leiden, und wenn man alljährlich Hunderte von Lehrergreisen und Wittwen in Noth gerathen läßt; der liefert den Beweis dafür, daß es ihm keine Gemüthsbeschwerde macht, wenn nun abermals Generationen von Lehrern in die Welt hinausgehen mit einer mangelhaften und einseitigen Bildung, ja, vielleicht könnte man auf die Vermuthung kommen, daß doch auch einem Cultus-Minister, der die Spannung nicht zu beheben sucht an seinem Theile, der Gedanke beiwohne, man könne auf dem Wege der Regulative sehr viel in dieser Beziehung leisten. Sonst verstände ich diese Stellung zur Verfassung nicht. Der Verfassungs-Artikel schreibt ein Unter-

richtsgesetz vor, das heißt allerdings nicht, das Unterrichtsgesetz soll augenblicklich erlassen werden, aber auch nicht, je nachdem es dem Herrn Minister beliebt, oder je nachdem der Herr Minister die Zeit für gekommen hält, sondern es soll erlassen werden, wenn die unerläßlichen Vorbereitungen getroffen sind. Wer dann noch die Erfüllung der Verfassungsforderung hinausschiebt, weil er den Bestand des gegenwärtigen Ministeriums für dringlicher hält als das Gesetz, der giebt sich meines Erachtens eine Stellung zur Verfassung, die ich nun und nimmermehr für eine correcte halten kann. (Bravo! Links.) Deßhalb weil wir diese Stellung des Ministeriums für eine correcte nicht halten, darum erlaubt sich die Unterrichts-Commission, Sie zu bitten, daß Sie diese Verpflichtung dem Ministerium mit ganzem Ernst und Nachdruck vorhalten; nicht in der Form der Erwartung oder Aufforderung — das wäre nicht wahrheitsgemäß — sondern, daß Sie mit der ganzen kalten Nüchternheit der Verpflichtung dem Ministerium sagen: Deine Verpflichtung ist es, daß diese dringliche Frage erledigt werde, Du trägst die Verantwortung dafür, für allen Schaden, für alle Vernachlässigung, die aus der Versäumung der Frage hervorgehet.

Wir unsererseits müssen dem Lande zeigen, wo der Schaden liegt, wir müssen dem Lande zeigen, daß das Ministerium trotz der wiederholten Verheißung und Anerkennung der Verpflichtung doch nichts dazu thut, diese Verpflichtung in Erfüllung zu bringen. Daß es aber an dem Abgeordnetenhause nicht liegt, daß das Abgeordnetenhaus nicht die Schuld davon trägt, wenn diese Frage immer und immer wieder auf die lange Bank geschoben wird, diesen Beweis sind wir dem Lande schuldig, und darum, meine Herren, bittet Sie die Unterrichts-Commission, in diese Commissions-Anträge einzugehen und sie zu Beschlüssen zu erheben.

Die Unterrichts-Commission erlaubt sich dabei die Bemerkung zu machen, daß diese Anträge ja keineswegs Vollständigkeit beanspruchen. Die Anträge sind — ich erinnere Sie an den Ursprung derselben, hervorgegangen aus einer Reihe von Petitionen, welche für das Unterrichtsgesetz diesen oder jenen Grundsatz oder Paragraphen zur Aufnahme forderten. Die Unterrichts-Commission glaubt diese Petitionen als Grundlage gebrauchen zu müssen und nicht über die Grenzen des in den Petitionen Gegebenen hinausgehen zu dürfen, und daraus erklärt es sich, daß diese Grundsätze keineswegs vollständig sein können; es sind aber immerhin so wichtige Grundlagen, daß wir glaubten, das Abgeordnetenhaus habe einen wesentlichen Stein beigetragen zur Erledigung dieser Frage, wenn es sich für diese Grundsätze bekennt.

2. Abgeordneter v. Mallinckrodt (katholisch): Meine Herren! Ihre Commission ist zwar mit 24 Resolutionen, die sie wieder in 4 Batterien getheilt hat, ins Feld gerückt, um das Unterrichtsgesetz zu erobern; allein es geht doch aus dem Bericht deutlich genug hervor, daß sie sich eigentlich

sehr wenig Erfolg von diesem Feldzuge verspricht. Ich meinerseits theile diese Ansicht und es ist an und für sich gewiß sehr wenig erquicklich, über so wichtige, weitgreifende Fragen zu debattiren, wenn man sich sagen muß daß wenigstens in naher Zukunft irgend welcher Erfolg schwerlich eintreten wird. Indessen, wie dem auch sei, wir tragen keine Schuld, daß das Thema hier in das Haus gebracht worden; wir müssen die Discussion annehmen.

Wenn ich einen Blick auf die verschiedenen Gruppen der Resolutionen werfe, dann begegne ich zunächst einer Gruppe, die wesentlich pädagogischen Inhalts ist. Sie bezieht sich auf die Bildung der Volkslehrer. Es ist das ein technischer Gegenstand, der sich meiner eigenen Beurtheilung entzieht und mich deshalb in die Lage bringt, mich nach Autoritäten umzuschauen. Da begegnet mir nun freilich eine etwas seltsame Autorität in Gestalt Ihrer Unterrichts-Commission. Diese Unterrichts-Commission legte sofort die Lanze ein gegen die vielbesprochenen Schulregulative, und diese Opposition gegen den Geist der Schulregulative scheint mir durch die ganze Gruppe von Resolutionen sich hindurchzuziehen. Sie wissen indeß Alle, daß die Regulative lediglich bestimmt sind für die evangelischen Seminarien, die evangelischen Volksschulen; Ihre Commission hat also entweder vergessen, daß im Lande doch ein ganz Theilchen anderer Schulen ist, daß in Preußen eine recht erhebliche Zahl von Katholiken wohnt, oder sie hat es vermieden, auf diese Verhältnisse näher einzugehen, weil ihr dieselben weniger bekannt sind.

Ich glaube dieses Letztere annehmen zu dürfen und finde das um so begreiflicher, wenn ich mir die Zusammensetzung der Commission ansehe. Ich habe da, glaube ich, ein Mitglied gefunden, das der katholischen Confession angehört. (Fliegel.) Nun, Sie werden kaum verlangen können, daß ich einer solchen Commission von vornherein besonderes Vertrauen entgegentrage und das um so weniger, wenn Sie die einzelnen Namen ansehen, namentlich die Namen von pädagogischer Bedeutung, die ja, wie allgemein bekannt ist, eine sehr specifische Richtung repräsentiren, die also für eine unbefangene allseitige Würdigung der Bedürfnisse nur in sehr geringem Maße eine Garantie bieten. Unter solchen Umständen verwandelt sich das Verhältniß etwaiger Autorität in ein entgegengesetztes und es entsteht die Präsumtion, daß die Commission sich nicht auf dem Wege befindet, den ich und meine Freunde als richtig anerkennen können. Ich werde demnach zu erwarten haben, wie die contradictorische Verhandlung der einzelnen Punkte sich etwa stellt, um danach mein Urtheil über diese Gruppe von Resolutionen näher zu fixiren. Was die zweite Gruppe anbelangt, die Besoldung, Pensionirung und Wittwenversorgung des Lehrerstandes, so bietet mir dieselbe eigentlich keine erheblichen Bedenken. Wenn ich die Nr. 14 ausnehme, welche den dienstunfähigen Lehrern eine Berechtigung auf anderweitige Anstellung ohne weiteres beilegen will, so

würde ich mit den übrigen Resolutions-Vorschlägen wohl einverstanden sein können. Indessen, meine Herren, viel Neues ist in denselben nicht gesagt. Das sind meist, soweit es sich um allgemeine Fragen handelt, sehr bekannte und kaum von irgend einer Seite bestrittene Dinge; soweit es sich um einzelne Detailfragen handelt, würde sich freilich noch wohl darüber rechten lassen, ob die Vorschläge der Commission gerade die vorzüglichsten sind; ob man beispielsweise für die Regierungsbezirke oder für die Provinzen oder für den ganzen Staat die Wittwenkassen organisiren soll, eine Frage, die meines Dafürhaltens recht füglich späterer Erörterung hätte vorbehalten werden können. Was nun die weiteren Gruppen anlangt, so fasse ich die dritte und vierte zusammen. Sie stehen, wie mir scheint, in enger logischer Verbindung und berühren den wesentlichsten Kern der Schwierigkeiten. Sie beziehen sich auf das Verhältniß der Schule zu dem Staate, zu der Kirche und zu der Gemeinde. Ich halte das für eine der wichtigsten und der schwierigsten Materien der Gesetzgebung. Ihre Commission hat es sich indessen sehr leicht gemacht; sie hat, ungeachtet des umfangreichen Berichtes, doch eigentlich nur eine Sammlung von verschiedenen Ansichten, sei es von Petenten, sei es von Mitgliedern geliefert, in der sich die verschiedenen Ansichten dann auch sehr häufig gegenseitig aufheben. Es ist dann bei den Abstimmungen, manchmal mit 6 Stimmen gegen 5, eine Resolution angenommen, und die soll nun die Richtungslinie bilden für die Behandlung einer so wichtigen Angelegenheit!

Ich meine, wenn es sich um Dinge handelt, die sich im Laufe tausendjähriger Geschichte entwickelt haben, wie das Verhältniß der Schule zum Staate und zur Kirche, dann wäre es doch vor Allem an der Zeit, daß man sich zunächst vergegenwärtigte, welcher Art denn die gegebenen Verhältnisse sind. Wenn wir diese Verhältnisse nicht klar vor Augen haben, scheint es mir unmöglich, daß man das erst noch zu gebende Gesetz an den historisch gegebenen Zustand richtig anlehnt. Das Bild wird freilich ein sehr buntes Bild werden. Die Verhältnisse sind je nach den verschiedenen Landestheilen und je nach den Confessionen mannigfach verschieden gestaltet; indessen meine ich, gerade je bunter die Verhältnisse in Wirklichkeit sind, um so nothwendiger wäre es gewesen, daß uns die Commission darüber zunächst einen irgend klaren Ueberblick ermöglicht hätte. Ich will mir nur erlauben, ein paar Beispiele anzuführen. Die Commission würde z. B. gefunden haben, daß unter den öffentlichen Volksschulen, die wir in Preußen haben, eine recht große Zahl ist, die nicht nur ihrem Ursprunge, sondern auch ihrer jetzigen rechtlichen Existenz nach, Pfarrschulen sind. Das gilt nicht blos von der katholischen Seite, das ist auf evangelischer Seite eben so gut vielfach der Fall. Sie würden ferner gefunden haben, daß ein sehr wesentlicher Unterschied besteht, je nachdem die Schulen Gemeinde-Anstalten, d. h. Anstalten der politischen

Gemeinde sind, oder aber von der Schulsocietät ressortiren, was gerade in den östlichen Provinzen überwiegend der Fall ist. Sie würde sodann auch nicht umhin gekonnt haben, darauf aufmerksam zu machen, daß namentlich der Fürstbischof von Breslau eine durchaus singulaire Stellung gegenüber dem Schulwesen hat, und zwar eine Stellung, die sich aus alter Zeit herschreibt; von Friedrich II., soviel ich weiß, die specielle Sanction erhalten und die, wie ich nicht bezweifle, einen durchaus rechts- und gesetzgültigen Charakter auch für die Gegenwart anzusprechen hat. Demgemäß hat meines Wissens der Fürstbischof sogar eine besondere Behörde für das Unterrichtswesen, und die Aufsicht über die Schulen wird, so viel wie ich weiß, eben so sehr durch das fürstbischöfliche Generalvicariat-Amt als von der Regierung geführt. Die Commission würde weiter gefunden haben, daß noch in neuerer Zeit zwischen den Bischöfen der Provinz Westphalen und dem Staate vertragsmäßige Verabredungen getroffen worden sind, wodurch zu beiderseitiger Zufriedenheit manche Schwierigkeiten, manche Conflicte, die bis dahin bestanden hatten, ausgetragen wurden und wodurch die Concurrenz des Einen und des Andern in Beziehung auf die Schulanstalten ihre Regelung zur allseitigen, vollen Zufriedenheit erhalten hat. Indessen von alle Dem habe ich in dem Commissionsbericht auch nicht die mindeste Erwähnung gefunden. Ich bin aber überzeugt, hätte die Commission es sich angelegen sein lassen, die thatsächlich vorhandenen Verhältnisse zu ermitteln und vorzuführen, so würde sie noch eine Menge anderer, ebenso wichtiger Punkte gefunden haben, die mir auch nicht bekannt sind.

Ich meine dann weiter, daß die Commission wohl Veranlassung gehabt haben würde, die Bedürfnißfrage scharf ins Auge zu fassen. Wir halten doch bei jedem Gesetze, das die Regierung im fertigen Entwurfe vorlegt, uns für verpflichtet, vor Allem erst die Bedürfnißfrage ins Auge zu fassen; um wie viel mehr müßte dies der Fall sein, wenn es sich um die ins Detail gehende Anregung eines erst zu entwerfenden Gesetzes handelt. Der Herr Referent scheint den Mangel auch gefühlt zu haben und hat es sich deshalb angelegen sein lassen, heute in seinen einleitenden Worten das Bedürfniß als möglichst dringlich darzustellen. Indessen ich habe mich davon um so weniger überzeugen können, als ich auch bei allen den Auslassungen wieder einen durchaus einseitigen Standpunkt gefunden habe.

Ich habe nicht gesehen, daß der Herr Referent irgend einen Blick auf die Verhältnisse der sehr zahlreichen katholischen Schulanstalten geworfen hätte. Ich kann Sie versichern, ich wüßte nicht, daß auch auf katholischer Seite irgend ein dringendes Bedürfniß empfunden würde um in die Interna der Volksschulangelegenheiten gesetzgeberisch einzugreifen.

Was nun die Vorschläge angeht, zu denen die Commission gekommen ist, so ist der Hauptsatz derjenige unter Nummer 20, wo es heißt:

Die Schulaufsicht und die Verwaltung des Schulwesens ist auf allen Schulen so zu organisiren, daß die Interessen und Rechte der Gemeinde und des Staates, sowie der betreffenden Religionsgesellschaften gewahrt werden.

Ja, meine Herren, gegen den Satz habe ich auch nicht das Mindeste zu erinnern; ich bin vollständig damit einverstanden. Aber mit dem Satze ist wirklich auch gar nichts gesagt; denn wenn es sich um die Ausführung dieses Satzes handelt, dann haben die verschiedensten Ansichten immer noch volle Freiheit, nach allen Seiten hin auseinander zu gehen, ohne sich in Widerspruch mit diesem Satze zu setzen. Es kommt also darauf an, was die Commission eigentlich unter dieser allgemeinen Aeußerung versteht, und da findet man dann den Commentar einmal in der logischen Beziehung zu den verschiedenen andern Nummern, die diese Gruppen enthalten, und außerdem in den Aeußerungen, die man zerstreut im Commissions-Bericht zu suchen hat. Auf solchem Wege bin ich zu einem Resultat gekommen, was nach meiner Auffassung auch so eben noch vollste Bestätigung in den Ausführungen des Herrn Referenten gefunden hat, daß es sich nämlich darum handelt, zunächst die Schule zu emancipiren von ihrer gegenwärtigen Verbindung mit der Kirche. Die Emancipation soll bewirkt werden unter der Firma des Staates. Man thut, als wenn dem Staate von unserm Herrgott das volle unveräußerliche Recht auf Omnipotenz von vornherein in die Wiege gelegt wäre, und führt nun aus, wie der Staat es sich gar nicht könne und dürfe entgehen lassen, den überwiegenden Einfluß auf die Schulanstalten zu haben, oder, so fern er ihn nicht habe, ihn ohne Weiteres zu arrogiren. Nun sollte man denken, diese Herren, wenn sie wirklich für den Staat Eroberungen gemacht hätten, dann würden sie auch geneigt sein, diese Eroberungen festzuhalten. Aber nein: nun kommt die zweite Emancipation, nun hält man es für nothwendig, die Schule weiter, wenn nicht vom Staate, doch von der Staats-Regierung zu emancipiren, und zwar unter der Firma der Gemeinde. Dahin gehört das unbeschränkte Wahlrecht und dergleichen; und wenn man bis dahin gekommen ist, dann erst befindet man sich ziemlich nahe dem eigentlichen Ziele, nämlich der Emancipation der „Wissenschaft“ von der Religion, oder, wie in dem Berichte in einer Weise unterschieden wird, die ich meinerseits nicht für richtig halte, von der Kirche.

Mit solchen Projecten kann ich mich nicht einverstanden erklären und das wird die Herren nicht wundern. Ich halte mich aber verpflichtet, meinerseits gegenüberzustellen, was ich für den richtigen Gesichtspunkt halte. Ich erkenne in vollem Maße ein Recht des Staates, sowie auch eine Berechtigung der Gemeinde und Berechtigung der Kirche gegenüber der Schulanstalt an, ich glaube sogar, daß die Commission noch nicht genug Interessenten genannt hat, ich würde nämlich auch noch die Eltern

in die Reihe stellen; denn ich glaube, das Recht der Familie findet nicht ohne Weiteres seine genügende Vertretung im Rathe der Gemeinde.

Indessen daraus folgt nicht, daß irgend einer von den Berechtigten nun nothwendig auch dominiren müßte. Ich bestreite, daß irgend einer, sei es die Kirche, sei es der Staat, sei es die Gemeinde, von Hause aus das Recht hat, in der Schule zu dominiren gegenüber dem anderen. Ich meine, der Grad des Einflusses muß sich richten nach dem Grade der Leistungen, und ich finde in der geschichtlichen Entwickelung des Verhältnisses auch die volle Bestätigung dieser Auffassung. Im Mittelalter, wo bekanntlich der Staat sich um die Schulen sehr wenig bekümmerte, ist die Kirche es gewesen, die sie gründete und folgerecht leitete. Seitdem hat das Verhältniß sich in mancher Hinsicht geändert, der Staat hat auch seinerseits der Schule Aufmerksamkeit zugewendet, hat angefangen, sie zu fördern, sie zu pflegen, damit ist sein Einfluß ganz naturgemäß und berechtigt in die Schule hineingewachsen und hat angefangen, dem Einfluß der kirchlichen Genossenschaften Concurrenz zu machen. Ich habe meinerseits dagegen gar nichts zu erinnern; ich meine, je mehr von der einen oder andern Seite für den Unterricht geschieht, um so mehr mag auch die eine oder andere Seite Einfluß gewinnen. Das wird sich ganz von selbst schon so gestalten, und wenn man das, was so geschichtlich wächst, nachher aus irgend einem Grunde noch gesetzlich zu fixiren für nützlich hält, dann finde ich auch dagegen keinerlei Bedenken; aber das fordere ich vor Allem, daß man derartige schwierige Verhältnisse, Verhältnisse, welche die tiefsten Interessen nach den verschiedensten Seiten hin berühren, daß man die ihrer ruhigen, geordneten Entwickelung überläßt und nicht mit zwingender Hand hineingreift. Wenn die Herren in tendenziöser Weise auf das Unterrichtsgesetz Sturm laufen wollen, um es zu erreichen, so glaube ich übrigens nicht, daß sie sonderlich vom Fleck kommen. Ich bezweifle, daß sie dadurch auch nur mit einem Schritt sich dem Ziele wirklich nähern. Es geht damit ungefähr so, wie mit dem Sturmlaufen auf die Freiheit. Die Folge ist gewöhnlich das Gegentheil der Freiheit. Man sollte sich doch vergegenwärtigen, wie weit die verschiedenen Ansichten hier in unserem nächsten Kreise, wie im ganzen Lande von einander divergiren. Der Bericht stellt als die Anträge zweier Petitionen folgende Sätze nahe neben einander, die, meines Erachtens, geeignet sind, Ihnen den außerordentlich weiten Abstand der Ansichten klar zu machen. Auf der einen Seite wird beantragt:

„keine Trennung der Kirche und Schule, worin immer sie bestehen mag; Nichts ohne Zustimmung des Bischofs; Alles, was immer geschehen mag, in vollkommenster Einigung mit unserm Bischof";

auf der anderen Seite:

„Die Volksschule soll ein von allen kirchlichen Lehrbegriffen unabhängiges Institut sein, in welchem jeder Schüler die ihm als Mensch und

künftigem Staatsbürger unentbehrliche intellectuelle, religiöse und moralische Bildung erhalten kann."

Wie er das nun anfängt, nebenbei gesagt, daß er eine religiöse Bildung erhält in einer Anstalt, die aller kirchlichen Lehrbegriffe baar ist, das weiß ich nicht; es kommt aber auch darauf hier weiter nicht an. Genug. Sie sehen, wie weit die Ansichten auseinander gehen, und werden mir gewiß zugeben, daß in diesem weiten Zwischenraume noch eine zahllose Menge von verschiedenen Meinungsnüancen einander kreuzen. Wozu nun ein gewaltsames Eingreifen in solche Verhältnisse? Sie werden sich doch kaum mit Ansichten identificiren wollen, die folgenderweise auch im Berichte niedergelegt sind. Da heißt es in einer Petition aus der Stadt Büren:

„Die Kinder vertragen sich in nicht-confessionellen Schulen nicht schlechter, als in confessionellen."

(Der Satz gehört streng genommen, nicht hierher, aber er fällt mir gerade in die Augen, weil sich darin Salomonische Weisheit findet, wenn sich die Kinder in nicht-confessionellen Schulen sich nicht schlechter vertragen, als in den andern, so soll das beweisen, daß man nicht-confessionelle Anstalten haben muß!) Dann heißt es aber weiter:

„Wenn die meisten Eltern eine Abneigung haben, ihre Kinder in nicht-confessionelle Schulen zu schicken, und in dieser Abneigung durch die Geistlichen ihrer Confession bestärkt werden, so sei zwar diese Thatsache nicht zu bestreiten, aber gerade sie spreche für die Nothwendigkeit, die confessionellen Volksschulen in nicht-confessionelle umzuwandeln";

also weil die meisten Eltern entgegengesetzter Ansicht sind, deshalb ist es sehr nothwendig, daß wir durch ein Gesetz nachhelfen! (Heiterkeit im Centrum.) Auf S. 81 des Berichts heißt es:

„In concreto werde es das Richtige sein, es zunächst der Commune zu überlassen, wie sie sich zu der kirchlichen und confessionellen Frage in der Schule stellen wolle. Die Gemeinden indeß seien doch noch durchschnittlich für die Beurtheilung des Conflictes (nämlich zwischen dem Princip der Wissenschaft und der Kirche) nicht reif, und darum müsse zunächst der Staat seine Schuldigkeit thun und also müsse der Staat durch seine Schulgesetzgebung eine größere Freiheit der Erziehung organisiren."

Sie sehen, was das Commissionsmitglied, das diese Ansicht ausgesprochen hat, für einen absonderlichen Begriff von Freiheit hat. Wenn Sie sich mit solchen Grundsätzen mehr oder weniger zu identificiren geneigt sind, dann mögen Sie es versuchen, die Schule in der Weise für Ihre Ansicht zu erobern. Aber, meine Herren, wenn Sie so den Versuch machen, die Zukunft zu erobern, dann werden Sie begreifen und sich nicht wundern dürfen, wenn Sie auf einen sehr hartnäckigen Widerstand stoßen, wenn wir unsererseits in der Gegenwart auch unsere Zukunft Ihnen gegen-

über vertheidigen. — Und, meine Herren, wenn Sie alle Schwierigkeiten überwunden zu haben glauben, die sich Ihnen zunächst entgegenstellen werden, schon auf dem Wege der Legislation — wenn Sie die Zustimmung der Staats-Regierung, die Zustimmung des andern Hauses erlangt haben und wirklich ein Gesetz emaniren, glauben Sie dann, Sie hätten Ihr Ziel erreicht? Nach meiner Ansicht noch keineswegs; wer weiß, ob Sie dann nicht am Anfange der größeren Schwierigkeiten stehen. Ich rufe Ihnen ins Gedächtniß zurück, daß die Piemontesen auch gemeint haben, mit einem Parlamentsbeschluß, einem Decret: „Rom ist die Hauptstadt des Königreichs Italien" wäre es gemacht; es ist bis heut doch noch nicht die Hauptstadt des Königreichs. (Heiterkeit.) Ich denke, meine Herren, man sollte sich dem nicht verschließen, daß es im wohlverstandenen Interesse des Landes — und ich glaube sagen zu dürfen, im wohlverstandenen Interesse aller Parteien — liegt, derartige streitige Fragen reif werden zu lassen und sie nicht vor der Zeit gewaltsam lösen zu wollen. Das, was allein ersprießlich in diesem Augenblick sein kann, was Sie leicht erreichen werden und was das Dringlichste ist, das ist die Verbesserung der Stellung, die in diesem Augenblicke der Lehrerstand einnimmt. Ein Blick auf die Tabellen, die die Commission ihrem Berichte angehängt hat, wird sie belehrt haben, daß in dem Preußen, das bis dahin glaubte, in Beziehung auf die Schulverwaltung einen sehr hohen Rang einzunehmen, die Schullehrer dürftiger gestellt sind, als in irgend einem andern deutschen Lande. Es ist auch von keiner Seite ein Zweifel darüber, daß in dieser Beziehung wesentliche Abhülfen sehr dringend nothwendig sind. Wenn Sie das aber anerkennen, wenn Sie das jeden Tag aussprechen, warum wollen Sie denn nicht den Weg einschlagen, der es Ihnen allein möglich macht, dem Uebelstande abzuhelfen? Fassen Sie jetzt so viele Resolutionen, wie Sie wollen, in Beziehung auf die Verbesserung des Lehrerstandes; wenn Sie dies in Verbindung mit allen übrigen Punkten aufgreifen und nur mit Einem Schlage das Ganze erledigen wollen, dann freilich werden die Lehrer noch sehr lange zu warten haben. (Hört! Hört! Im Centrum.) Dann aber trifft auch nicht der Vorwurf, den der Referent der Staats-Regierung machte, wenn Hunderte von Lehrern noch länger in bedrängten Verhältnissen fortleben müssen, die Staats-Regierung allein, sondern dann haben Sie vollen Antheil an der Schuld! (Bravo! Im Centrum.) Weshalb wollen Sie die Sache nicht in der Weise angreifen, daß Sie den schlimmsten, daß Sie den wundesten Punkt zunächst heilen? Diese Frage ist auch schon in der Commission angeregt worden, und die Commission hat sich im Allgemeinen darüber recht günstig ausgesprochen. Sie sagt auch S. 7:

„Es erschien wichtig, dem Gedanken Ausdruck zu geben, daß die Lehrer mit ihrer drückenden materiellen Noth nicht auf die sehr zweifelhafte Zukunft des Unterrichtsgesetzes warten könnten, und Niemand konnte sich dem

Bedenken hingeben, daß durch die Beseitigung solcher Noth für die Regierung ein Hauptmotiv zum Erlaß eines Unterrichtsgesetzes wegfallen könnte. In dem Wunsch einer solchen unverzüglichen Aufbesserung der Besoldungsverhältnisse war man allgemein einig; gegen die Ausführbarkeit aber noch vor dem Erlaß des Unterrichtsgesetzes wurden erhebliche Bedenken geltend gemacht", und: „somit werde die Staats-Regierung außer Stande sein, einer desfallsigen Aufforderung nachzukommen, es sei denn, daß man schon vor dem Zustandekommen des Unterrichtsgesetzes einem speciellen Theile desselben, nämlich den Grundsätzen des Art. 25 der Verfassung eine besondere gesetzliche Ausführung geben wolle."

Ja, damit bin ich ganz einverstanden, daß es nur auf dem Wege geht; aber weshalb wollen Sie den Weg nicht einschlagen? Ich sehe mich vergeblich nach Gründen um. Die Commission hat plötzlich abgebrochen, es ist abgestimmt worden, und es heißt: die betreffenden Anträge haben die Mehrheit nicht erlangt. Ich frage: weshalb kann nicht und weshalb soll nicht ein solches Specialgesetz gegeben werden? Ein etwaiges Bedenken, daß das von nachtheiligem Einfluß sein werde hinsichtlich der Behandlung der übrigen Gebiete des Unterrichtswesens, das schließt die Commission selbst aus, indem sie sagt:

„Und Niemand konnte sich dem Bedenken hingeben, daß durch die Beseitigung solcher Noth für die Regierung ein Hauptmotiv zum Erlaß eines Unterrichtsgesetzes wegfallen könnte."

Wenn aber ein derartiges Bedenken nicht entgegensteht, welch anderes könnte denn entgegenstehen? Etwa der bestimmte Wortlaut des betreffenden Verfassungs-Artikels, worin ausgesprochen ist, daß eben das ganze Unterrichtswesen regulirt werden soll? Kann man deshalb nicht nacheinander heute diesen, morgen jenen Gegenstand desselben reguliren? (Bravo im Centrum.)

3. Abgeordneter Dr. Diesterweg: Meine Herren! Ich bin gesonnen, Ihnen einige Bemerkungen über das Schulwesen unseres Staats im Allgemeinen, über seinen Ursprung und über die Verwaltung und Oberaufsicht desselben vorzutragen, damit daraus ein Licht auf die eigentlichen Intentionen und Absichten der Resolutionen, die Ihnen vorliegen, falle. Ich hoffe, daß daraus auch die Erkenntniß der eigentlichen Tendenz der Resolutionen Ihnen werde. Ich werde mich bei diesen Bemerkungen sehr kurz fassen. — Das allgemeine Landrecht nennt die Schulen Veranstaltungen des Staats. Ich halte diesen Ausdruck nicht für einen sehr glücklichen; denn er ist sehr zweideutig. Soll er besagen, daß der Staat die Veranlassung, die Anregung dazu giebt, daß andere Leute Schulen errichten, oder soll er besagen, daß der Staat aus eigener Machtvollkommenheit Schulen ins Leben ruft und aus seinen Mitteln unterhält? Wenn der Ausdruck den ersteren Sinn hat, so muß man sagen, es wäre zu wenig, und wenn er das Zweite bedeutet, behaupten, daß es zu viel sei; denn

der Staat errichtet weder die sämmtlichen Schulen, noch erhält er sie sämmtlich aus seinen Fonds. Nun giebt es offenbar in unserm Staate reine Staats-Anstalten, wenn ich das Wort Schule im umfassendsten Sinne des Wortes gebrauche, z. B. die Universitäten und die sogenannten Staats-Gymnasien. Zu den letzteren gesellen sich auch solche Gymnasien, welche communalen Ursprungs sind. Es kommt also zu dem schulebildenden Staatsprincip als zweites Moment das Princip der communalen Thätigkeit, in welches Gebiet wir auch unmittelbar eintreten, sobald wir an die Realschulen denken, welche von den städtischen Communen errichtet und erhalten werden. Gehen wir noch weiter herab, indem wir auf das Volksschulwesen Rücksicht nehmen, so sehen wir ein, daß wir in unserem Staat, wenn wir die Sache im Allgemeinen behandeln und besprechen, ein Staats-Communalschulwesen haben. Das, meine Herren, ist die erste Bemerkung, die ich Ihnen vorlegen wollte, wegen des Folgenden. Die zweite Bemerkung bezieht sich auf die Organe der Beaufsichtigung und Verwaltung des Schulwesens. Da sehen wir an der Spitze desselben das Unterrichts-Ministerium und unter demselben die Provinzial-Schulcollegien, welche die Gymnasien, die Realschulen und die Schullehrer-Seminarien dirigiren und beaufsichtigen. Demnächst kommen wir in ein anderes Gebiet (wenn wir über die Bezirksregierungen hinausgehen, in welchen, wie dort, gleichfalls Staatsbeamte fungiren), in dem der Staat kirchliche Organe ernennt, um die Beaufsichtigung und die Verwaltung des Schulwesens, wenigstens was die Volksschule betrifft, zu leiten. Wir besitzen also in dieser Beziehung eine staatskirchliche Beaufsichtigung und Verwaltung der Volksschule. — Unmöglich ist es gewesen, den dritten Factor ganz außer Acht zu lassen und bei Seite zu schieben, nämlich die Gemeinde; es sind demzufolge in den Städten und auf dem Lande allerhand Organe ins Leben gerufen unter verschiedenen Namen und mit verschiedenen Verrichtungen in großer Mannigfaltigkeit, als Schulcommissionen, Schuldeputationen und Schulvorstände eingerichtet, so daß wir also unsre gesammte Schulverwaltung als eine staatskirchlich-gemeindliche Verwaltung im Allgemeinen bezeichnen können. Das, meine Herren, war die zweite Bemerkung, die ich Ihnen vorlegen wollte. Ich gehe nun über zu der Beurtheilung der Art der Thätigkeit der betreffenden Organe. Niemand wird dem Staate das Recht bestreiten, daß er, in Betreff seiner Gymnasien oder der Gymnasien überhaupt, die Organisation vollkommen vorschreibe; denn die Gymnasien bilden ihm die Beamten. Dieselbe Macht hat der Staat aber auch auf die Realschulen ausgedehnt — und das muß unsere Verwunderung sofort erwecken, wenn wir bedenken, daß die Realschulen communalen Ursprunges sind. Die oberste Staatsbehörde hat nämlich einen ganz ausführlichen Lehrplan den Realschulen vorgeschrieben, ohne Rücksicht zu nehmen auf die Verschiedenheit der Städte und der Provinzen, ohne Rücksicht zu nehmen auf die Verschiedenheit der Bewohner; er hat ein vollkommenes Nivellement eintreten lassen, alle

Verschiedenheiten und Ungleichheiten zur Seite geschoben, kurz einen für alle Realschulen des Preußischen Staates geltenden speciellen Unterrichtsplan vorgeschrieben. Dieses Verfahren hat meines Bedünkens sehr wesentlich den eigentlichen Zweck, die Bestimmung der Realschulen, alterirt. Dieselben sind ja nicht gestiftet worden, um Staatsbeamte zu bilden (wenn auch aus ihnen künftige Staatsbeamte hervorgehen können); sie haben ihren Hauptzweck darin, für die Söhne des mittleren und höheren Bürgerstandes zu wirken, ihnen eine ihrer künftigen praktischen Lebensbestimmung entsprechende höhere Ausbildung zu geben. Ich behaupte daher, daß wir in dem bezeichneten Vorgange den büreaukratischen Absolutismus entdecken, der nach meinem Bedünken in dieser Beziehung äußerst verderblich gewirkt hat. Noch viel schlimmer sind die Volksschulen wegekommen. Sie werden merken, meine Herren, daß ich hier an die Ordonnanzen des Herrn v. Raumer denke, — ich nenne sie so, weil sie nach meinem Ermessen verfassungs- und gesetzwidrig erlassen sind, — an die sogenannten, mit Recht und mit Unrecht viel berühmten und berüchtigten Schulregulative, auf deren Beurtheilung ich an dieser Stelle nicht eingehe. Ich halte sie durch die Wissenschaft der Pädagogik, welche eine ebenso freie und selbstständige Wissenschaft ist wie jede andere, für vollkommen gerichtet und vernichtet; sie sind in den Augen des großen intelligenten Theils des Publicums beseitigt. Der Herr Minister v. Raumer hat damals einen ganz speciellen Lehrplan für sämmtliche Volksschulen des Preußischen Staats vorgeschrieben, also keine Rücksicht genommen auf die Verschiedenheit der Provinzen, auf die Verschiedenheit der einzelnen Orte. Alles ist abermals nivellirt und den Schullehrern ein Zwang auferlegt worden, der zur Abschwächung und zum Verlust der Freudigkeit der Schullehrer in ihrem Berufe im allerhöchsten Maße beigetragen hat. So ist es den Volksschulen ergangen, der büreaukratische Absolutismus hat demnach über das gesammte Schulwesen des Preußischen Staats sich erstreckt, von oben bis unten. Ich halte diesen Zustand, dieses Verfahren für grundverderblich. Für gleich verderblich erachte ich den clericalen Einfluß auf die Schule. Meine Herren, sie kennen den Standpunkt unserer Geistlichen; es ist der Standpunkt der Einseitigkeit. Ihr Dichten und Trachten geht vorzugsweise darauf hin, die Erziehung so zu lenken, daß die Kinder mit den kirchlichen Grundbegriffen, mit den kirchlichen Satzungen und Dogmen bekannt werden, in und zu kirchlichem Eifer erzogen werden. In diese Richtung hinein treiben unsere Geistlichen die Lehrer, in eine Einseitigkeit ähnlicher Art, und nur zu häufig in solchem Grade, daß von einem freien Standpunkt, von allseitiger Wirksamkeit der Lehrer gar nicht mehr die Rede sein kann. Ich halte daher die Stellung der Localpastoren zu den einzelnen Lehrern — was die Beaufsichtigung der Schule und der Person des Lehrers betrifft, die so viele der traurigsten, schmerzlichsten Conflicte hervorbringt, daß sämmtliche Lehrer des Preußischen Staats, mit sehr wenigen Ausnahmen, die Ablösung von dieser Beaufsichtigung

beantragen und diese für eins der dringendsten Bedürfnisse erklären — ich sage, ich halte dieses ganze Verhältniß für unhaltbar. Sie werden wahrscheinlich im Verlauf der heutigen Debatte als Grund, warum die Kirche die Schule nicht freigeben könne und dürfe, auch den hören, daß man sagt, die Schule sei die Tochter der Kirche, das ist vielfach öffentlich behauptet worden und wird auch hier wiederholt werden. (Ruf aus dem Centrum: Pst! Auch richtig!) (Heiterkeit.) Meine Herren, es ist dies theilweise der Fall, wenn man an die alten Küsterschulen denkt; nicht aber gilt es in Betreff unserer heutigen Volksschule, die ein Product des praktischen Lebens ist. Ich würde mich auch, wenn ich ein Beamter der Kirche wäre, wohl hüten, die Kirche für die Mutter der Schule zu erklären, denn diese Mutter ist fortwährend eine wahre Stiefmutter der Schule gewesen und hat als solche gehandelt. (Heiterkeit.) Auf dem letzten Kirchentage in Brandenburg hat einer der Collegen der Geistlichen zu seinen schwarzen Brüdern direct gesagt: (Heiterkeit) die Schule habe das Recht der Kirche vorzuhalten: Ich bin hungrig gewesen und Du hast mich nicht gespeist; ich bin durstig gewesen und Du hast mich nicht getränkt; ich bin gefangen gewesen und Du hast mich nicht besucht u. s. w. Der Mann hat Widerspruch erfahren, aber der erste Geistliche dieser Stadt — nämlich Derjenige, den ich für den ersten Geistlichen halte — hat dieser Erklärung beigestimmt, die Kirche habe die Schule von jeher wirklich stets wie eine Stiefmutter behandelt. Meine Herren, ich verwerfe nicht blos die büreaukratische Scholarchie, sondern auch aus den genannten und vielen andern Gründen die clericale Scholarchie und betone zugleich, daß unsere Resolutionen nicht blos vorzugsweise die Tendenz haben, die genannte Art der Verwaltung zu beseitigen, oder wenigstens in das gehörige Maß zurückzudrängen, sondern daß es, um den dritten Factor nach Gebühr in Scene zu setzen, unsere Absicht ist, nach dem Princip der Selbstverwaltung die Beaufsichtigung und Verwaltung der Schule in das Gebiet und Bereich der Gemeinde und ihrer Vertreter zu verlegen. Das ist die Tendenz mehrerer wesentlicher Resolutionen. Also, unsere Absicht ist es, um es kurz zu sagen erstens: Beschränkung der büreaukratischen Verwaltung der Schule, Beschränkung, wie ich vorher sagte, der büreaukratischen Scholarchie; zweitens: Beschränkung des clericalen Einflusses oder gänzliche Beseitigung desselben; drittens und hauptsächlich: Verstärkung des Einflusses der Gemeinden in Bezug auf ihre Schulen, nach dem Princip der Selbstverwaltung und Selbstregierung. In diesem und in keinem anderen Sinne verstehe ich die Befreiung der Schule von Büreaukratismus und Clerus, die Freiheit der Schule. Doch, ich muß noch ein Beispiel anführen, auch um eines speciellen Zweckes willen, wie tief die Staatsverwaltung in das Schulwesen eingreift. Ich erinnere Sie, meine Herren, zuvor an die Debatten, die in der vorigen Session geführt worden sind über Petitionen aus der Stadt Lessen und aus der Stadt Posen in Betreff des Lehrers

Jutrosinski. Aehnliche Petitionen sind der Unterrichts-Commission vor kurzer Zeit zugegangen aus der Stadt Preußisch-Friedland. Diese Stadt hat seit 40 Jahren eine Simultanschule gehabt, also lange vor der Feststellung der Verfassung. Dieser Zustand ist also doch ein gesetzlicher gewesen, und man kann für die Beseitigung der Simultanschule den Art. 12 der Verfassung, der sonst immer zu dem Behuf angeführt wird, nicht herbeiziehen; denn der §. 12 sagt gerade, daß es bei den bisher gesetzlichen Bestimmungen bis zum Erlaß des Unterrichtsgesetzes sein Bewenden haben solle. Die genannte Simultanschule hat nun, wie gesagt, lange vor der Feststellung des Art. 12 existirt, darum spricht Art. 12 für die Beibehaltung der Simultanschule. Was geschieht? In der ganzen Stadt herrschte Zufriedenheit mit der vortrefflich eingerichteten Schule in sechs Stufenklassen unter einem Rector Die Bewohner freuten sich über die Fortschritte der Schüler. Da zieht ein neuer katholischer Pfarrer in die Stadt ein. Sofort fangen die Verhetzungen an; er zieht einige seiner Leute an sich, in deren Verbindung er bei der Regierung in Marienwerder darauf anträgt, die bereits so lange bestandene Simultanschule in zwei Schulen zu zerspalten. Die Regierung weist ihn ab; er wendet sich an die oberste Instanz. Das hohe Ministerium billigt seinen Antrag und befiehlt, daß die Simultanschule in Preußisch-Friedland, diese sechsklassige Schule, in zwei Schulen getheilt werde, und zwar soll dem katholischen Pfarrer eine Klasse überantwortet werden mit einem Lehrer. Der Magistrat opponirt; — hilft nichts! Die Stadtverordneten treten für die alte bewährte Einrichtung ein; — hilft nichts! Sie machen bemerklich, es würfe der Pfarrer einen Feuerbrand in die Gemeinde, die alten, veralteten Streitigkeiten würden wieder auftauchen u. s. w., u. s. w, — es hilft nichts! (Heiterkeit.) Es bleibt bei dem Decret des Herrn Ministers: die Schule soll in eine evangelische und in eine katholische getheilt werden. Mit dem nahen 1. April tritt der Termin der befohlenen Auflösung ein, in acht Tagen soll das Decret vollzogen werden. Nun bedenken Sie, meine Herren, mit wenigen Ausnahmen ist die ganze Stadt für die alte Erklärung; nicht blos Magistrat und Stadtverordnete, die Gesammtheit der evangelischen Bürger, sondern selbst eine nicht unbeträchtliche Anzahl von katholischen Vätern bemühen sich und petitioniren um Erhaltung der alten Einrichtung; eine Anzahl dieser katholischen Väter erklärt, sie würden nimmermehr ihre Kinder in die neue Schule schicken, denn das wäre eine einklassige Schule, in der die Kinder von 6 bis 14 Jahren zusammensitzen würden, weshalb der Unterricht nur schlecht sein könne. Der Magistrat sagt: wir können nicht zugeben, daß ein Theil der Kinder unsrer Stadt schlechter unterrichtet wird, als die Mehrzahl, — hilft nichts! (Heiterkeit.) Das, meine Herren, ist der Büreaukratismus, der büreaukratische Scholarchismus. Ich erlaube mir nur noch an den Herrn Minister die Bitte zu richten, wenn er auf die früheren Verhandlungen des Hauses und auf meine jetzigen Bemer-

kungen doch ein wenig Gewicht legen möchte, wenigstens die Auflösung der Schule in zwei Schulen, die jetzt am 1. April eintreten soll, vorläufig zu sistiren. Ich wiederhole nach diesem Zwischenfall: unsere Absicht geht dahin, den Staats-Absolutismus in Schulsachen zu beschränken oder zu beseitigen, desgleichen den clerialen Einfluß zu schwächen oder zu beseitigen, dagegen die Selbstverwaltung der Gemeinden zu stärken und in ihr wohlbegründetes Recht einzusetzen. Die Unterrichts-Commission, oder, damit ich nicht zu viel sage, ich -- ich gehe damit um, die durch die vorhergehenden Bemerkungen an den Tag gelegte Freiheit der Schule — in anderm Sinne verstehe ich sie nicht — zu vertheidigen, also in dem freien Staate, neben der freien Kirche eine freie Schule ins Leben rufen zu helfen, wohlgemerkt — in dem angegebenen Sinne — eine freie Schule. Ich gehe soweit, daß ich von dem Unterrichtsgesetz verlange, daß es zu den einzelnen Gemeinden — seien sie bürgerliche, politische oder kirchliche, oder, nach dem Ausdruck des Landrechts, schulsocietätische, — daß das Unterrichtsgesetz zu den einzelnen Gemeinden, welche Schulen gründen wollen, spreche: Wollt Ihr eine Confessionsschule, eine ausschließende Confessionsschule, Ihr sollt sie haben; — wollt Ihr eine Simultanschule, eine Vereinigung der Kinder verschiedener Confessionen, aber mit getrenntem Religions-Unterricht, Ihr sollt sie haben; — wollt Ihr eine confessionslose Schule — wie in diesen Tagen der Landtag in Gotha den Antrag gestellt hat, — in Gottes Namen; warum nicht? — wollt Ihr eine, den Verhältnissen des Staats vollkommen entsprechende paritätische Schule — ich würde sie Humanitätsschule nennen — wohlan, Ihr sollt sie haben! Euer Wille soll entscheiden! Denn, meine Herren, bei der außerordentlichen Verschiedenheit der religiösen Ansichten, die sich mit der fortschreitenden Bildung tagtäglich mehren — das können Sie doch nicht hindern — die Autorität ist fortwährend im Abnehmen begriffen — unter diesen Verhältnissen können Sie Ruhe und Ordnung nicht in das Land bringen, wenn Sie nicht erklären, daß die einzelnen Väter das Recht haben sollen, über die religiöse Bildung ihrer Kinder endgültig zu entscheiden. Das verlangt die von der Verfassung garantirte Religionsfreiheit. (Sehr richtig!) Ohne solche Concessionen wird eine Unzufriedenheit entstehen, von der man gar kein Ende absehen kann. Also Freiheit der Schule in diesem Sinne, Selbstverwaltung und Selbstregierung In dieser Tendenz sind mehrere der wichtigsten Resolutionen der Unterrichts-Commission abgefaßt, ich empfehle sie Ihrer Annahme. (Bravo! Links!)

4. Cultus-Minister v. Mühler: Bevor die Discussion ihren weiteren Fortgang nimmt, halte ich mich für verpflichtet, in Kürze noch den Standpunkt näher darzulegen, den die Regierung bei der hier verhandelten Frage einnimmt. Der Zweck der vorgelegten Resolutionen ist der, auf den Erlaß eines Unterrichtsgesetzes hinzuwirken und maßgebende Principien dafür der Annahme des Hauses zu empfehlen. Die Regierung glaubt mit Be-

friedigung zurückblicken zu dürfen auf den Stand, den insbesondere das Volksschulwesen und in nicht geringerem Maße das gelehrte Schulwesen bei uns in Preußen einnimmt. Dies Resultat, welches wir darin vor Augen haben, ist die Frucht einer langjährigen, durch Generationen fortgesetzten treuen Arbeit aller dabei betheiligten Behörden und Personen. Vergleichen wir die Zustände, wie wir sie gegenwärtig in unserem Vaterlande sehen, mit dem, wie sie etwa vor 50 Jahren und länger bestanden haben, so sehen wir, daß nicht allein die Zahl der Schulen und Lehrer in einer außerordentlichen Weise zugenommen hat, wir sehen, daß der Bildungsstand der Schulen ein gehobener ist gegen die früheren Perioden. Wir sehen, daß auch in den äußerlichen Einrichtungen der Schule wesentliche Fortschritte gemacht sind: die Verbesserung der Lehrergehälter ist vorgeschritten, die rechtliche Ordnung der Schulen, welche in ihrem Fundamente auf den Bestimmungen der Provinzialschul-Ordnungen und dem allgemeinen Landrecht beruht, ist bei einer langjährigen Erfahrung durch eine dem Bedürfniß folgende Praxis und durch dem entsprechende Urtheile der Gerichtshöfe in vorkommenden Streitfällen nach den meisten Seiten hin eine geklärte und befestigte. Vor Allem aber zeichnete das Preußische Volksschulwesen der Vorzug aus, der ihm auch von unbefangenen Beobachtern fremder Nationen zuerkannt worden ist, daß dasselbe niemals sprungweise, niemals nach der Vorschrift abstracter Theorien seine Entwicklung genommen hat, sondern daß es sich naturwüchsig aus dem Bedürfnisse des Volkes und des allgemeinen Cultur- und Bildungsstandes entwickelt hat. Ich will an diese Betrachtung nicht die Folgerung schließen, als ob man nun alles als abgeschlossen und nach allen Seiten hin befriedigend ansehen könnte. Die Regierung ist sich sehr wohl bewußt, daß auf diesem Gebiete noch sehr viel zu thun übrig bleibt, und es ist schon in den hier gehaltenen Reden auf verschiedene Punkte hingewiesen worden, wo ein entschiedenes und unverkennbares Bedürfniß vorhanden ist, dem öffentlichen Schulwesen weitere Beförderungsmittel angedeihen zu lassen. Ich gedenke namentlich der Stellung der Lehrer, die in vielen Gegenden entschieden einer Abhülfe bedarf. Ich gedenke der Lage, in der sich viele pensionirte Lehrer befinden, die bei kümmerlichem Gehalt den Rest ihres Lebens zubringen müssen, und der Lage, in der sich die Wittwen und Waisen des Lehrerstandes in der weit überwiegenden Mehrzahl befinden. Es ist der lebhafte Wunsch der Regierung, diesen und andern Bedürfnissen entgegenzukommen. Man kann auch noch weitergehen in der Behandlung des öffentlichen Schulwesens. Man kann — und die Verfassungs-Urkunde weist darauf hin — dem Status, der sich in geschichtlicher Weise entwickelt hat, einen abgerundeten, durch gesetzliche Bestimmungen befestigten Abschluß geben; und auch diesem weiteren Hinblicke verschließt sich die Regierung nicht. Sie hält das für ein wünschenswerthes, von ihr zu erstrebendes Ziel. Wenn aber die Regierung in diesem Augenblicke noch nicht so weit

ist, um mit bestimmten Vorlagen, sei es umfassenderer Art, sei es in specielleren Umfange, in Bezug auf einzelne Bedürfnisse und Fragen, vor die Landesvertretung zu treten, so ist der Grund davon in den Erklärungen bereits angedeutet, die mein Commissar in der Commission abgegeben hat. Für die Regierung in ihrer gegenwärtigen Zusammensetzung sind die Erwägungen und Vorbereitungen noch nicht geschlossen, deren sie bedarf, um mit Sicherheit und eigener Gewißheit in einer Frage von so weitgreifender Bedeutung vor die legislative Körperschaft treten zu können. Und wenn zugleich des Momentes der politischen Spannung in dieser Erklärung erwähnt ist, so bezieht sich dies nicht allein auf die Verhältnisse, wie sie gegenwärtig zwischen dem Ministerium und einem Theile der Landesvertretung bestehen, es bezieht sich vielmehr auf die allgemeinen Zustände in unserem Vaterlande, wo politische Ansichten, Stimmungen und Anschauungen vielfach auseinandergehen, und auch das Gebiet der Schule und des Unterrichtswesens mehr oder weniger mit in den Kreis der Betrachtungen hineingezogen wird. Es ist nicht die Ansicht der Regierung, daß man solche Verhältnisse sich entwickeln lassen müsse, ehe sie überhaupt im Stande sei, auf praktischem Gebiete mit Vorschlägen vorzugehen; sie glaubt vielmehr vollkommen, daß die Herüberführung solcher allgemeinen Anschauungen auf das Gebiet der praktischen Behandlung wesentlich dazu beitragen werde und dazu beitragen müsse, um Klarheit und Sicherheit in die Verhältnisse zu bringen. Um so mehr aber bleibt für sie die Verpflichtung, ehe sie ihrerseits die Initiative ergreift und mit geschlossenen Anträgen vor die Landesvertretung tritt, vollständig Herr des Materials zu sein und nach eignen sicheren Ueberzeugung und Gewißheit eine Basis gewonnen zu haben, die sie in den Stand setzt, mitten in dem Kampfe der Parteien, lediglich im Interesse der Sachen, um die es sich handelt, eine sichere Linie zu verfolgen. Das sind die allgemeinen Anschauungen, von denen die Regierung in Beziehung auf diese Frage ausgeht Die Commission hat es nicht für rathsam gefunden, den Zeitpunkt zu erwarten, wo die Regierung ihrerseits die Initiative wird nehmen können; sie hat geglaubt, die Aufforderung an das Haus richten zu müssen, seinerseits in der Form von Resolutionen einen bestimmteren Inhalt für die weiter zu ergreifenden Maßnahmen zu geben. Der Commission und dem Hause ist das Recht nicht in Abrede zu stellen, seinerseits Schritte dieser Art zu thun; die Regierung glaubt aber doch, darauf aufmerksam machen zu müssen, daß die gewählte Form der Resolutionen ihre großen Bedenken in sich trägt Handelte es sich darum, einer wissenschaftlichen, einer theoretischen Betrachtung einen Abschluß zu geben; handelte es sich darum, in einer nach freiem Ermessen zusammengetretenen Versammlung einer gemeinschaftlichen Stimmung einen Ausdruck zu geben, so möchten, wie das ja anderwärtig geschieht, Resolutionen dieser oder anderer Art der geeignete Weg dazu sein. Anders scheint es, wenn es sich um Beschlüsse handelt, welche eine mit bestimmten

politischen Berechtigungen und insbesondere mit legislativen Befugnissen ausgestattete Körperschaft zu fassen hat. Für Beschließungen dieser Art dürfte die Form der Resolutionen die minder geeignete sein Es wird kaum zu vermeiden sein, daß in dieser Form der Verhandlungen das abzugebende Votum mehr oder weniger einen theoretischen Charakter gewinnt, und daß vielleicht durch Annahme oder Verwerfung einzelner Anträge oder Amendements mehr oder weniger schon eine Bindung in den Beschlüssen der beschließenden Versammlung eintritt, die, wenn ihr die Sache demnächst in einer, zu einer legislativen Festsetzung geeigneten Form zur Entscheidung vorliegt, ihr selbst vielleicht nicht in allen Stücken erwünscht sein möchte. Indessen, das sind Erwägungen, welche das Haus selbst anzustellen haben wird. Für die Regierung ergiebt sich daraus nur die Consequenz, daß sie der Behandlung der Resolutionen gegenüber nicht eine positiv eingreifende Stellung einnehmen kann, daß sie sich vielmehr darauf beschränken muß, nur negativ zu einzelnen Punkten, wo sie es angemessen findet, aufklärende, ablehnende, berichtigende Bemerkungen in die Debatte einfließen zu lassen, ohne ihrerseits die Verpflichtung zu übernehmen, in erschöpfender Weise auf alle zur Verhandlung kommenden Punkte jetzt schon bestimmte Erklärungen abzugeben, als zu einem Zeitpunkte, wo dieselben für die Regierung selbst noch nicht zu definitiven Entschließungen gereist sind. Es werden daher, meine Herren, die von dieser Stelle aus abzugebenden Erklärnngen gegenwärtig in keiner Weise den Charakter haben können, daß dasjenige, worüber etwa mit Stillschweigen hinweggegangen wird, als zugestanden angesehen würde, oder, daß da, wo Bemerkungen gemacht werden, diesen der Charakter einer erschöpfenden Betrachtung der Sache beigelegt werden dürfte. In diesem Sinne knüpfe ich an eine, von dem letzten Herrn Abgeordneten gethane Aeußerung sogleich eine kurze berichtigende Bemerkung an. Der Herr Abgeordnete für Berlin ist auf die Regulative vom Jahre 1854 zurückgekommen und hat den Erlaß derselben als einen verfassungswidrigen Act bezeichnet. In dieser Beziehung erlaube ich mir aufmerksam zu machen auf einen Beschluß, den das Haus der Abgeordneten in einer Sitzung vom 21. Mai 1860 gerade über diesen Gegenstand auf Grund eines Berichts der Unterrichts-Commission gefaßt hat, und welcher unter Nro. 1 dahin lautet:

„daß der Erlaß der Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 für verfassungswidrig nicht zu erachten und deshalb die auf sofortige Beseitigung derselben gestellten Anträge einiger Petenten abzulehnen.“

Wenn also die individuelle Ansicht einzelner Abgeordneten auch jetzt noch dahin ginge, daß der Erlaß der Regulative ein verfassungswidriger Act gewesen sei, so stelle ich diesen subjectiven Ansichten den Ausspruch des Hauses vom Jahre 1860 entgegen.

5. Abgeordneter Fubel. Meine Herren, ich finde, daß unter den Resolutionen solche enthalten sind, welche hinter den grundsätz-

lichen Bestimmungen der Verfassung zum Theil zurückbleiben, zum Theil aber auch geradezu mit derselben collidiren. Hinter den Bestimmungen der Verfassung bleiben — wenn ich mir erlauben darf, Ihnen das hier schon in der Generaldebatte anzudeuten — solche Bestimmungen zurück, wie in Nr. 9 und 10, wenn es heißt:

„Keine Klasse von Staats-Angehörigen hat gegründetere und dringlichere Ansprüche auf die Verbesserung ihrer Lage, als die Volksschullehrer; und gegen keinen Stand hat der Staat dringlichere Verpflichtungen als gegen sie."

Ja, meine Herren, wer theilte nicht diese Auffassung? Wenn aber die Commission nach dieser allgemeinen Bemerkung fortfährt:

„Das Unterrichtsgesetz muß daher die Gehaltsverhältnisse der Volksschullehrer so regeln, daß sie im Allgemeinen nicht ungünstiger zu stehen kommen, als die Subalternbeamten;"

wer übersieht da, meine Herren, die Tragweite dieses Antrags? Ich glaube, man würde eher schon im Anschluß an die Verfassung eine Analogie mit den Communal-Subalternbeamten ziehen können. Meine Herren, sind denn aber davon die Landschullehrer mit betroffen? soll auch das Einkommen unserer Landschullehrer im Vergleich stehen mit dem der Subalternbeamten? Sie können doch davon höchstens eine Anwendung auf die Lehrer in den Städten machen. Ist denn aber in der That nicht das, was die Verfassung darüber bestimmt, unendlich greifbarer, concreter und präciser, indem sie sagt: „Das Einkommen soll den Localverhältnissen angemessen sein." (Sehr richtig!) Wenn sie ferner sagen:

„Die Staats-Regierung ist nicht nur berechtigt und verpflichtet, die Communen zu angemessener Dotirung der Lehrerstellen anzuhalten,"

so entspricht das der Verfassung; wenn Sie dann aber hinzusetzen:

„sondern auch für die Verbesserung von Lehrergehältern alljährlich eine bedeutend ansehnlichere Summe, als bisher, im Staatshaushalts-Etat anzusetzen;"

nun, meine Herren, so verweise ich Sie wieder auf die Verfassung zurück, die ausdrücklich die Staats-Regierung dahin bindet, daß sie sagt:

„Die Mittel zur Errichtung, Unterhaltung und Erweiterung der öffentlichen Volksschule werden von den Gemeinden und, im Falle des nachgewiesenen Unvermögens, ergänzungsweise vom Staate aufgebracht."

Endlich, meine Herren — um mich hier nicht zu weit in Details zu verlieren — finde ich, daß zum Theil auch Grundbestimmungen der Verfassung gänzlich übersehen sind: ich rechne dahin das wichtigste Grundprincip, welches der Preußische Staat überhaupt für das Schulwesen stets festgehalten hat, welches die ganze Höhe der Volksbildung, wie sie gegenwärtig ist, geschaffen hat, und worauf in der That die Zukunft des Preußischen Volkswesens recht eigentlich basirt, und das, meine Herren, ist kein anderes, als daß der Staat selbst die Leitung oder, wie unsere Ver-

fassung sagt, die Aufsicht des Schulwesens hat. Die Schule ist in Preußen in die Hände des Staats gelegt. Das ist das Grundprincip, welches sich durch alle einzelnen Bestimmungen der Verfassung hindurchzieht. (Sehr richtig!) Hätten Sie dies Grundprincip recht fest im Auge behalten, dann, meine Herren, würden Sie sich einmal klar gemacht haben, welche Rechte demgemäß dem Staate zufallen müssen; dann würde sich Ihnen aber auch eben so entschieden klar gemacht haben, welche schweren Verpflichtungen dem Staate dadurch auferlegt werden. Meine Herren, zu einer solchen schweren Verpflichtung rechne ich vor Allem die Bestimmungen des Artikels der Verfassung, in welchem es heißt:

„Der Staat gewährleistet den Schullehrern ein den Localverhältnissen angemessenes Gehalt."

Ist dem also, meine Herren, dann dürfen Sie auch nicht Bestimmungen treffen, welche dem Staate es unmöglich machen, solche Gewährleistung des den Localverhältnissen entsprechenden Gehaltes real zu erfüllen, es sei denn, daß er sich im Besitz eines unerschöpflichen Geldsackes befände, worin er bekanntlich nicht ist. Denn, meine Herren, wenn Sie die Wahl der Lehrer gänzlich wollen in die Hand der Gemeinden legen, andererseits aber den von mir völlig anerkannten Grundsatz aufstellen, daß durch das Unterrichtsgesetz dahin Fürsorge getroffen werden soll, daß die Lehrer nach dem Dienstalter an Einkommen erhöht werden sollen, so frage ich Sie: Wenn der Staat nirgends mehr einen Einfluß auf die Stellenbesetzung hat, wie ihn meines Erachtens die Verfassung ihm giebt, welche sagt: „der Staat stellt die Lehrer an unter Betheiligung der Gemeinden" (der Staat ist also der active, er hat actives Recht, während das Recht der Gemeinden daneben, die „Betheiligung", mehr passiv erscheint), meine Herren, wenn Sie diese Stellenbesetzung dem Staate nirgends mehr gewähren wollen, wie soll er denn im Stande sein, den Lehrern nach ihrem steigenden Dienstalter, also nach gerechtfertigten Ansprüchen, eine Erhöhung des Gehaltes zu erwirken? Soll er es immer nur aus seinen Mitteln geben, oder soll er die Gemeinde zwingen, indem er sagt: „Da der Lehrer so viel Dienstjahre zählt, so müßt Ihr ihm Zulage geben aus euren Mitteln", ganz abgesehen davon, ob die Gemeinde die Zulage gewähren kann oder nicht? Nein, meine Herren, ich meine, vielmehr die Natur der Sache brächte es mit sich, daß es gerade im Wunsche der Lehrer liegen müsse, daß der Staat einen recht großen Einfluß auf die Besetzung vieler Schulen und selbst auch über solche, die jetzt noch in den Händen von Privatpatronen sind, gewinne, damit die Beförderung der Lehrer von einer Stelle zur andern, nach dem Dienstalter bei steigender Einnahme, in möglichster Gerechtigkeit bewirkt werden könne. Wenn Sie ferner, meine Herren, in Nr. 19 sagen: „Die Verbindung kirchlicher Aemter mit dem Lehramt ist fernerhin möglichst zu vermeiden, und nur da zu gestatten, wo die localen Verhältnisse es unbedingt erfordern," so will ich gar nicht über die

pädagogische Bedeutung dieses Satzes sprechen, ich will hier nur die finanzielle Seite betrachten. Meine Herren, in unsern östlichen Provinzen, glaube ich, sind mindestens 7/8 der Stellen der Dorfschullehrer mit kirchlichen Aemtern verbunden, und nicht blos ein wesentlicher, sondern öfter der größte Theil der Einnahmen fließt gerade aus diesen kirchlichen Aemtern. Ja, meine Herren, wer soll denn nun diese Einnahmen ersetzen, wenn den Stellen diese Neben-Aemter genommen werden? Soll das die Gemeinde wieder thun? Dann werden Sie wieder unendlich viele Gemeinden finden, die da sagen: „Dazu fehlen mir die Mittel," die das auch dem Staate nachweisen: „Ich vermag es nicht, ich bin dazu unvermögend, nach der Bestimmung des Art. 25 hat folglich der Staat zu zahlen." Also — der Staat soll auch diesen ohne Noth herbeigeführten Ausfall decken! Wenn Sie solche Summen, von deren Höhe für den ganzen Staat Sie selbst gar keine Ahnung haben — denn statistische Nachweisungen liegen hier nicht vor — mit einem Federstrich wegstreichen wollen, dann, meine ich, ist das etwas tief eingeschnitten in die Finanzen, und die Verpflichtung, welche der Staats-Regierung damit aufgelegt ist, dem Lehrer ein den localen Verhältnissen angemessenes Gehalt zu gewähren, finanziell unerfüllbar gemacht. Hätten Sie ferner jenen Grundsatz festgehalten, daß in der Hand des Staats die Aufsicht und die Leitung des Schulwesens liegt, dann würden Sie mehrere, zerstreut vorkommende, vage Bestimmungen über das Verhältniß der Kirche zur Schule nicht so unklar und unbestimmt hingestellt haben, wie es geschehen ist. Meine Herren! Ich verkenne keinesweges, daß die Kirche, wenn ein einseitiger exclusiver Charakter in ihr vorherrscht, einen nachtheiligen Einfluß durch einzelne Geistliche auf die Schule ausüben kann. Nein, ich gestehe gern zu, daß sie denselben factisch ausgeübt hat, und noch gegenwärtig ausübt; aber ich frage Sie: was wollen Sie Anderes dagegen thun und was kann man am zweckmäßigsten dagegen thun, als sagen: „Die Verwaltung des Schulwesens ruht in der Hand des Staats, und von diesem Principe aus sind alle Rechte der Kirche, ist die Einmischung der Kirche, wie weit sie in Betreff des Schulwesens zu gehen habe, zu ermessen." Von diesem Standpunkte aus, — möchte ich auch meinem geehrten Herrn Collegen v. Mallinckrodt antworten — glaube ich, kann es dem Unterrichts-Minister nicht schwer fallen, sich mit den Anforderungen der katholischen, wie der evangelischen Kirche betreffs der Volksschule sehr bestimmt und gerecht für beide Theile ins Klare zu setzen. Ich glaube, es könnten ihm keinerlei Schwierigkeiten, weder confessioneller Art, noch nach anderer Richtung hin, entgegentreten, die er nicht unter Festhaltung dieses Grundsatzes und unter Innehaltung der verfassungsmäßigen Bestimmungen über den confessionellen Charakter der Volksschulen und der Leitung des Religions-Unterrichts durch die Kirche sehr gut sollte abfertigen können. Aber, meine Herren, wenn Sie ferner mancherlei Bestimmungen darüber treffen, daß Seminarlehrer, oder Direc-

toren, oder irgend welche Beamten des Schulwesens nicht vorzugsweise aus den Reihen der Theologen entnommen werden sollen, so meine ich, wird das in jeder Beziehung richtig sein; es folgt aber auch von selbst aus dem Grundsatz: wenn der Staat die Leitung und Aufsicht der Schule hat, so wählt er sich dazu die geeignetsten Männer, sie mögen nun Theologen, oder Philologen, oder meinetwegen auch Juristen sein. Die Schulverwaltungs-Behörde ist hier in keiner Weise gebunden oder zu beschränken, und ich glaube, hätten Sie dieses Princip in voller Consequenz durchgearbeitet, so würden Sie gefunden haben, daß alle einzelnen dahin zielenden Resolutionen fallen zu lassen wären, Sie würden aber auch andere durchgreifende Grundsätze und klare Bestimmungen über die Organisation des Schulwesens gefunden haben. Denn diese Organisation läßt sich in Zügen principieller Art bestimmen, und es ist vor Allem nothwendig, das dies geschehe. Sie sagen, wenn ich mir einen Hauptgrundsatz herauslese, in Nr. 22: „Für die höhere Aufsicht und Verwaltung des Volksschulwesens muß an die Stelle büreaukratischer Centralisation der Grundsatz vorwiegender Selbstverwaltung treten." Ja, meine Herren, ich glaube, man kann sich sehr Vieles darunter denken, ich glaube aber auch, daß sich jeder darunter etwas Anderes denkt! (Sehr richtig! rechts.) Wenn Sie von dem obersten Principe ausgehen, daß der Staat der leitende ist, dann können Sie nicht neben dem Staat, wie Sie es gethan haben, gewissermaßen als mit ihm gleichberechtigt, die Kirche, die Commune, den Lehrerstand aufführen, sondern der Staat steht über denselben, und das, was Sie zu organisiren haben, das soll sich unter dieser Aufsicht des Staates organisch mit ihm verbunden gruppiren. Wollen Sie, daß diejenigen Elemente, welche ein lebhaftes Interesse für die Schule haben, auch in das Schulwesen selbst fördernd eingreifen, wollen Sie solche Elemente heranziehen, gut, meine Herren, darin, bin ich eben der Meinung, besteht die Aufgabe der Organisation. Dann aber, meine Herren, hätten Sie sich vor Allem über zwei Punkte bestimmt aussprechen sollen. Einmal nämlich über die Bedeutung und Organisation des Ortsschulvorstandes, von dem ich mir, verzeihen Sie mir, wie es hier ausgedrückt ist, kein rechtes Bild machen kann; denn es heißt: „Es soll überall ein Schulvorstand errichtet werden, der als Vertreter der Gemeinde alle Interessen ihres Schulwesens wahrzunehmen hat;" es heißt ferner: „Der Schulvorstand muß so organisirt werden, daß die bürgerliche und die kirchliche Gemeinde, der Lehrstand und wo und so lange solches existirt, auch das Patronat in ihm vertreten sind." Ich bin der Ansicht, meine Herren, die bereits berührte wichtige Frage, die Stellung des Localgeistlichen zu dem Ortsschulvorstande hätte hier einen principiellen Ausdruck finden müssen. Sie sagen, es solle vertreten werden die „kirchliche Gemeinde", ja, meine Herren, sind damit die Geistlichen gemeint oder können mit Ausschluß des Geistlichen auch diejenigen, welche sonst etwa als Kirchenvorsteher dazu

berechtigt wären, die Kirche im Schulvorstande vertreten? Meine Herren, die Frage, ob der Geistliche als solcher Localschulinspector, gebornes Mitglied des Schulvorstandes sein soll, ist wirklich eine theilweise mit unserm Schulwesen innig zusammenhängende und verwachsene und unterliegt so vielen Bedenken und Erwägungen, daß ich glaube, man kann sie hier unmöglich, in dieser Kürze der Zeit, nach allen Seiten hin gründlich erörtern. Mein verehrter College Diesterweg meint, mit der Beseitigung des Geistlichen als Schulinspector würden die Streitigkeiten und Zerwürfnisse zwischen der Schule und der Kirche, zwischen Lehrer und Geistlichen beseitigt, ich glaube, es werden die Streitigkeiten erst recht hervorgerufen. Nach der Verfassung hat der Geistliche das Recht, den Religions-Unterricht zu leiten; will er ferner nun auch um die anderen Angelegenheiten der Schule sich bekümmern, was wird da eintreten, meine Herren? Ist der Geistliche ein Freund des Lehrers, so wird der Lehrer sich freuen, wenn der Geistliche auch ferner in Schulangelegenheiten mit seinem Rathe ihm beisteht, und, so viel es ihm in der Gemeinde möglich ist, mit seinem Einfluß zu Hülfe kommt. Besteht nicht ein freundliches Verhältniß zwischen den beiden, soll da der Lehrer vielleicht zu dem Geistlichen sagen: jetzt ist der Religionsunterricht vorbei, ich fange jetzt mit Rechnen an, verlassen Sie das Schullocal! Soll das ein freundliches Verhältniß bewirken wenn es ist nicht verfassungsmäßig dem Geistlichen auferlegt ist, den Religions-Unterricht der Schule zu überwachen? Aber, meine Herren, glauben Sie mir, es mag Geistliche geben, die wenig oder kein Interesse für ihre Schule haben, vielleicht auch solche, die an der Schule ein hierarchisches oder ein exclusiv dogmatisches Gelüste kühlen. Ich weiß sehr gut, es giebt meines Erachtens eine Richtung, die noch nicht vor langer Zeit mit Entschiedenheit auftrat, und welche das vielbesprochene dritte Regulativ wesentlich in dem Sinne für die Schule auszubeuten gesucht hat, um eine exlusive kirchliche Ansicht zu begründen und durchzutreiben in der Schule. Aber, meine Herren, schütten Sie doch mit solchen einzelnen Erfahrungen, oder mit solchen vorübergehenden Epochen des kirchlichen und theologischen Entwickelungslebens eines Volks das Kind nicht mit dem Bade aus! Bedenken Sie, daß der Lehrer, wenn er den Geistlichen nicht zum Freunde hat, wenn er mit dem Geistlichen seiner Gemeinde nicht in einem freundlichen Verkehr steht, daß er in der That außerordentlich isolirt ist, nicht blos für seine Bildung, sondern viel mehr noch isolirt der Gemeinde gegenüber; denn, meine Herren, wenn Streitigkeiten entstehen zwischen dem Lehrer und dem Geistlichen, glauben Sie mir, in der Regel tritt die Gemeinde doch immer dem bei, der einen höheren Einfluß auf sie ausübt. Und bedenken Sie da noch, daß fast überall in den Dörfern der Lehrer gleichzeitig der untergebene Kirchenbeamte des Geistlichen ist. (Hört! Hört!) Wollen Sie den Geistlichen durch Entziehung der Schul-Inspection erbittern, und den Schullehrer gewissermaßen in die Lage versetzen, sich seine

Anwesenheit in der Schule zu verbitten? Werden Sie nicht den Geistlichen, der kein Freund des Lehrers ist, dadurch provociren, Gebrauch von einer Behandlungsweise gegen den Lehrer als Diener der Kirche zu machen, zu der er an sich berechtigt ist, die er dann aber vielleicht in einer dem Lehrer nicht angenehmen Weise ausüben wird? (Hört! Hört!) Das sind die kurzen Bemerkungen, die ich nur andeuten wollte auf einen hier ohne Weiteres hingeworfenen Satz. Aber mehr noch bedaure ich, daß die Commission in der Organisation der Schule — denn in der wohl geeigneten Art der Schul-Organisation liegt das eigentliche Gegengewicht gegen eine büreaukratische Centralisation, gegen einen Despotismus von oben — daß sie in Nr. 24 Betreffs der Kreisschulinspectoren nicht etwas Anderes hat aufstellen können, als zu sagen:

„Die Ernennung von schulfachkundigen Inspectoren je nach Anzahl der Volksschulen für 1 oder 2 Landkreise würde den ausgesprochenen Grundsätzen und dem allgemeinen Wunsche der Lehrer entsprechen."

Meine Herren, hat denn die Commission keine bestimmte Ansicht darüber? Ich sollte meinen, für die Organisation unseres Schulwesens sei nicht blos der Localschulvorstand, sondern gerade die bestimmte und hier auch durch die Gesetzgebung zu normirende Stellung eines Kreisschulinspectors etwas vor Allem Nothwendiges. Meine Herren, giebt es in der That wohl etwas Unzweckmäßigeres, als daß nach der bisherigen Organisation jeder Superintendent geborner Kreisschulinspector ist? Der Mann hat wahrlich als Superintendent mit Kirchensachen soviel zu thun, daß er für die Schule nur noch en passant etwas thun kann. Ich meine, die Superintendentur müßte bestimmt negirt werden als Kreisschulinspector der Schulen. Denn gerade das, meine Herren, was Sie so oft im Auge haben und so oft verhüten wollen, den nachtheiligen bedenklichen Einfluß, den etwa ein einzelner Geistlicher auf die Schule üben könnte, werden Sie nicht dadurch hindern, daß Sie sagen: Du bist nicht mehr Localschulinspector! Sie werden ihn aber sicherlich möglichst unschädlich machen, wenn Sie über diesen Geistlichen einen tüchtigen Kreisschulinspector setzen, zumal wenn dieser die Aufgabe hat, sich praktisch und persönlich umzusehen nach dem Stande der einzelnen Schulen, die unter seiner Inspection stehen. Dieser wird das geeignete Organ sein, dem Localschulinspector zu sagen: Du beginnst, was nicht Rechtens ist, und wenn Du es nicht lässest, werde ich Dir das Handwerk legen. Man könnte in diese Organisation der Kreisschulinspection vielleicht noch ein praktisches Moment hineinlegen, etwa nach Analogie des Ausschusses für die Kreis-Ordnung; und damit dem Kreisschulinspector gewissermaßen noch einen Halt neben sich geben, bestehend aus einzelnen gewählten Mitgliedern, aus den Lehrern und Laien seines Kreises. Sie sehen, daß auf die Weise sich eine Organisation herstellen läßt, die in der That natur-

wüchsiger Art ist, die auf der einen Seite die selbstständige Entwicklung des Gemeindeschulwesens fördert und auf der andern Seite den Zusammenhang mit der Schulbehörde, die vom Staate ausgeht, als einen ebenfalls natürlichen festhält.

Ein drittes Hauptbedenken gegen die Resolutionen, meine Herren, ist nun, daß die Commission eine Unterscheidung principieller Natur nicht vorgenommen hat, daß sie sich nämlich nicht klar darüber gemacht hat: was gehört denn eigentlich in die Gesetzgebung für das Schulwesen, und was gehört in die Verwaltung, und muß deshalb auch nothwendig Verwaltungssache bleiben? Ich bedaure das um so mehr, als grade eine Menge von Bestimmungen unter die Resolutionen aufgenommen sind, von denen mir Jeder, glaube ich, sobald er sie mit Sorgfalt erwägt, sagen muß: das sind Bestimmungen rein technischer Natur, Bestimmungen, die durchaus der Verwaltung überlassen bleiben müssen. Ueber derartige Gegenstände des Unterrichtswesens kann wohl eine Unterrichts-Commission des Abgeordnetenhauses verhandeln, aber meines Erachtens eine politische Corporation unmöglich entscheiden, über solche Dinge, worüber immer nur Techniker gehört werden müssen und eine zutreffende Entscheidung abgeben können. Ich habe an und für sich gegen einzelne derartige Grundsätze der Commission nichts einzuwenden, wenn es z. B. heißt:

„die Seminare sind nicht ausschließlich in kleine Städte zu verlegen."

Aber ich frage: etwa in große, oder in welche? Ich glaube, über die Zweckmäßigkeit wird die Behörde immer nur technisch entscheiden müssen. Ferner:

„Das Internat in den Seminarien darf nicht obligatorisch und nicht mit einer solchen Hausordnung verbunden sein, die den Seminaristen vom Verkehr mit dem Leben außerhalb des Seminars abschließt."

Ich bin außerordentlich für diese Bestimmung, meine Herren, ich theile ganz die Auffassung der Commission, aber in das Unterrichtsgesetz gehört sie meines Erachtens nicht hin, sondern sie gehört immer der Behörde an, sie gehört in das Bereich der technischen Verwaltungen. Meine Herren, gerade aber hierin liegt ein tiefer Kern, es liegt darin die Bedeutung, daß Sie der wissenschaftlichen Entwickelung des Volksschullebens freien Spielraum gewähren müssen; denn auch die Volksschule, nicht blos die Universität bedarf desselben. Die Wissenschaft, welche die Entwickelung der Volksschulen zum Object hat, ist wahrlich schon an und für sich von hoher Bedeutung, sie ist aber um so schwieriger und größeren Erwägungen unterlegen, als sie der praktischen Ausführung dient. Und andrerseits werden Sie mir zugestehen müssen, daß nicht blos unser Schulwesen Schritt halten muß mit der Entwickelung der Wissenschaft, sondern daß es vor Allem Schritt halten muß mit den praktischen Bedürfnissen unseres Lebens; (Sehr richtig! Rechts) so wie die Cultur im Volksleben rasch forschreitet, so wird die Schule auch mit diesen Anforde-

rungen des Volkslebens Schritt für Schritt gehen müssen. Es ist also unser Volksschulwesen in steter Bewegung zu erhalten, und es gilt für dasselbe, was auf religiösem Gebiete von einer durchgreifenden Bedeutung ist: der Buchstabe tödtet, der Geist macht lebendig! (Sehr richtig!) Darum binden Sie nicht Bestimmungen, die der Wissenschaft und der fortschreitenden Entwickelung angehören, an den Buchstaben eines Gesetzes!

Für den Augenblick kann Ihnen das opportun erscheinen; Sie können meinen, damit Dinge am besten abschneiden zu wollen, die Ihnen gegenwärtig nicht gefallen. Aber, meine Herren, Sie werden die Fortentwickelung unseres Schulwesens damit so gewiß und wahr hemmen, als jeder Buchstabe tödtet. (Sehr wahr!) Fragen Sie mich nun: Ja, was sichert uns denn aber, daß nun auch wirklich die Verwaltuug, die Staatsbehörde, ihre Schuldigkeit thut, wenn man dergleichen Bestimmungen nur mit der größten Gefahr für die Entwicklung des Schulwesens in das Unterrichtsgesetz aufnehmen kann? und wie will die Landesvertretung ihre Schuldigkeit erfüllen können, dafür Sorge zu tragen, daß das Schulwesen in einer stetigen Entwickelung, entsprechend den wissenschaftlichen Anforderungen und dem Culturleben unseres Volkes, Schritt vor Schritt fortschreite? Meine Herren! Ich meine, dem Abgeordnetenhause steht einmal zu Gebote die Controle jeder Verwaltung, andererseits muß ich Ihnen darauf die Antwort geben, daß ich der Meinung bin, es wird und kann nicht ewig dauern, daß das Unterrichts-Ministerium, oder vielmehr überhaupt die Staats-Regierung sich in den Händen von Männern befindet, die nur einseitig fragen, ob sie auf Befehl Seiner Majestät des Königs da sind und dessen Vertrauen allein besitzen, sondern daß sie auch die Frage aufwerfen, ob sie das Vertrauen der Landesvertretung besitzen? Und, meine Herren, wenn Männer die Verwaltung leiten, welche diesen ersten Grundsatz der constitutionellen Moral — oder ich will lieber richtiger sagen: des constitutionellen ABC — inne halten, dann werden Sie das richtige Correctiv gegen alle etwaigen Besorgnisse, Fehlgriffe und Mißgriffe haben, und versichert sein, daß den Intentionen der Landesvertretung nach bestem Ermessen und übereinstimmender Ueberzeugung entsprochen wird.

Meine Herren! Wir haben vorhin die Erklärung des Herrn Unterrichts-Ministers gehört, die etwa ähnlich ist den früheren Erklärungen, die er gegeben hat, doch mit der Ausnahme, daß, während er im vorigen Jahre durch den Herrn Regierungs-Commissar das Gesetz als ein dringendes Bedürfniß anerkannt und seine Vorlagen für die Wintersession in Aussicht gestellt hatte, er augenblicklich gegenwärtig sagt: die Kürze der Zeit habe ihm dies nicht gestattet, so wie die Spannung, in welcher die allgemeinen politischen Fragen sind. Meine Herren, ich will auf diese Antwort nicht weiter eingehen. Ich glaube sie charakterisirt sich vollständig durch sich selbst. Ich möchte aber dem Herrn Unterrichts-Minister ein

Beispiel aus der Preußischen Geschichte anführen. Eine Zeit allgemeiner politischer Spannung bestand gewiß während des siebenjährigen Krieges, und es liegt auch nicht viel Zeit zwischen dem Hubertsburger Frieden und dem 12. August 1763 An diesem Tage aber erschien die erste bedeutungsvolle Codification des Preußischen Schulwesens, die unser großer König dem Lande schenkte, als ein großes Werk. Es wird darin gerade darauf hingewiesen, daß, nachdem das Land die schwere Zeit des Krieges und der Bedrängniß überstanden, es nun vor allen Dingen dringendes Bedürfniß sei, mit der Regelung, mit der Fürsorge für die Bildung des Volkes hervorzutreten. Und wenn der Herr Minister sagt, er verstehe die Spannung der Zeit nicht so, wie einen siebenjährigen Krieg, sondern dieselbe liege in der weit auseinandergehenden Differenz der Meinungen, so frage ich: glaubt der Herr Minister nicht, daß diese Differenz, wenn kein Unterrichtsgesetz vorgelegt wird, noch mehr wachsen und sich erweitern wird? (Sehr richtig!) Sollte er nicht vielmehr die Ansicht gewinnen müssen, wenn dies der Grund der Spannung ist, daß derselben einzig und allein durch ein concretes Vorgehen mit dem Gesetz abgeholfen werden kann? (Wiederholter lebhafter Beifall.) Wenn der Herr Minister andererseits die Bedeutung des Gesetzes nicht verkennt, so meine ich, daß er den Schwerpunkt desselben nicht vollständig zu würdigen weiß, wenigstens hat er ihn uns nach seiner Auffassung nicht sichtbar werden lassen, ja ich möchte sogar meinen, (wenn ich seine Erklärungen richtig aufgefaßt habe), er hat diesen Schwerpunkt etwas bei Seite gerückt und zwar in einer für mich bedenklichen Weise. Der Herr Minister hat anerkannt, daß in der That für viele Lehrer ein Nothstand vorhanden sei betreffs ihres Einkommens. Ich formulire das anders, ich sage: viele Lehrer haben nicht das Einkommen, welches die Verfassung ihnen als rechtmäßig garantirt und sind deswegen in Noth, und diese Lehrer haben ein verfassungsmäßiges Recht, vor den derzeitigen Vertreter des Unterrichts-Ministeriums hinzutreten und zu sagen: „Ich verlange mein Recht, ich verlange ein solches Einkommen, wie es mir die Verfassung zusichert.“ Ich frage den Herrn Unterrichts-Minister, wie will er solche Forderungen zurückweisen oder erfüllen? Will er es etwa so anfangen, wie es im Jahre 1856 versucht ist, wo eine Verordnung von dem derzeitigen Unterrichts-Ministerium ausgegangen ist, durch welche bestimmt wird, daß, wenn das Auskommen für die Lehrer nicht ausreiche, die Communen gezwungen werden sollen, und die ausdrücklich die Regierung in Bezug auf die Stadtschulen zu einer Correctur des städtischen Budgets auffordert. Ja, meine Herren, ich gestehe, diese Verordnung erscheint schon widerwärtig genug, wenn ich sie als bloßes Drohmittel betrachte; wenn ich mir aber denke, daß man auf dem Wege der Verordnung ferner vorgehen wolle, dann sage ich mit Bestimmtheit: so gut wie diese Verordnung eine verfassungswidrige ist, eben so gut wird jede Verordnung, die es unternimmt, den

Staatsbürgern ohne die Zustimmung der Landesvertretung Lasten aufzulegen, eine verfassungswidrige sein, d. h. mit andern Worten, der Herr Minister wird der Noth der Lehrer und den gerechten Forderungen der Lehrer auf ein entsprechendes Einkommen nicht anders abhelfen können, als durch Erlaß eines Unterrichtsgesetzes.

Ebenso verhält es sich mit der Pension der Lehrer, mit dem Pensionsgesetze. Auch dem Uebelstande, meine Herren, daß verdiente Lehrer in den letzten Jahren ihres Lebens sich kümmerlich und hungernd hindurchschleppen müssen durch die alten Tage, kann ihnen nicht anders abgeholfen werden als durch das Unterrichtsgesetz? Es ist gewiß ein verkehrter Grundsatz, daß der Nachfolger eines pensionirten Lehrers gleichfalls wieder in eine kümmerliche Lage versetzt wird, weil er einen Theil des Einkommens seiner Stelle an seinen pensionirten Vorgänger abgeben muß, so daß nun Beide in Noth gerathen, und Beide nicht leben können. Gesetzliche Bestimmungen allein können, wie gesagt, hier helfen. Allein, meine Herren, ich gehe noch weiter. Der Herr Minister hat uns grade — und das ist mir das Bedenkliche — in dieser Hinsicht einige Andeutungen gemacht, die, wenn ich ihn recht verstanden, dahin gingen:

es sei der lebhafte Wunsch der Regierung, solchen Bedürfnissen — und er sprach von der Dotation und der Pension — zu Hülfe zu kommen.

Ja, in welcher Weise zu Hülfe kommen? Etwa dadurch, daß der Herr Minister uns ein abgesondertes Gesetz über die Dotationen und über die Pensionen bringt? Ich möchte ihn dabei an einen Ausspruch seines Herrn Amtsvorgängers erinnern, den er, wie ich glaube, mit mir hoch verehrt, und der, nachdem er sich sachlich überzeugt hatte, daß das Gesetz der Dotationen und Pensionen in einem innigen Zusammenhange stände auch mit der sonstigen Organisation des Schulwesens, aus diesem Grunde sagte: er werde mit den einzelnen Stücken und Theilen des Unterrichtsgesetzes nicht vorgehen, um auch nicht den Schein auf sich zu laden, als ob er das Unterrichtsgesetz als Ganzes, wie Art. 26 es fordert, nicht bringen wolle. Ich glaube, daß in der That schon dieser Grund genügend sein muß für jeden Minister, der von derselben tiefen Achtung für die Bestimmungen der Verfassung erfüllt ist, um niemals auf den Gedanken zu kommen, einzelne Stücke des Unterrichtsgesetzes, etwa über Dotationen und Pensionen, gesondert vom Ganzen einbringen zu wollen.

Wenn ferner der Herr Unterrichts-Minister in der Commission erklärt hat, daß er sich gar wohl überzeuge, daß das Schulwesen den Bedürfnissen des Volkes folgen müsse, und daß auch er im Anschluß an seine Herren Vorgänger, bereit sei, Verbesserungen in Bezug auf die Schuleinrichtungen, wie sie die Regulative treffen, vorzunehmen, so möchte ich doch auch hier noch ein kurzes Wort über diesen Gegenstand aussprechen. Es ist richtig, daß die Unterrichts-Commission vom Jahre 1860 es ausgesprochen hat, die Regulative seien nicht verfassungswidrig. Ich habe

diese Auffassung noch heute und werde sie überall als meine feste Ueberzeugung, wie ich sie gewonnen habe durch Betrachtung der Gesetzgebung und durch genaues Durchforschen der Regulative selbst, zu vertheidigen wissen. Denn das, was die Natur gesetzlicher Bestimmung in den Regulativen hat, entspricht den älteren Gesetzen, welche nach Art. 112 unserer Verfassung in Gültigkeit bleiben; der übrige Inhalt aber der Regulative umfaßt Fragen technischer Natur, pädagogische und didactische Bestimmungen, welche nicht in ein Unterrichtsgesetz gehören, sondern der Schulverwaltung zustehen, deswegen behaupte ich nach meiner Ueberzeugung, die Regulative seien nicht verfassungswidrig. Aber Eins kann ich nicht verhehlen, und auch nicht bestreiten, daß es nämlich nicht blos Männer giebt, die andrer Meinung sind, welche sagen: auch Verwaltungssachen, auch technische Fragen werden in das Unterrichtsgesetz aufgenommen werden können und sollen sogar darin aufgenommen werden. Nun, meine Herren, die Entscheidung darüber kann meines Erachtens nicht anders und nicht eher gegeben werden, als bis eben ein Unterrichtsgesetz fertig da liegt: da werden wir sehen, was der Verwaltung verbleibt, und wie viel aus der Technik mit ins Gesetz aufgenommen werden kann; das Haus wird darüber bestimmen. Ist das geschehen, dann ist die Frage über die Verfassungswidrigkeit der Regulative klar zu übersehen; wogegen aber, meine Herren, wenn nun gegenwärtig, selbst mit der besten Absicht, der Herr Cultusminister — oder vielmehr der Herr Unterrichts-Minister darauf eingehen will, Forderungen des Hauses zu erfüllen, wie die schon früher ausgesprochene Forderung, die Seminarien zu höheren Leistungen emporzuheben, sicher werden dann die Einen sagen, daß dies rein Sache der Verwaltung sei, aber unendlich viele Andere werden behaupten, auch die Lehrbestimmungen über die Unterrichtsstoffe der Seminare gehören in das Unterrichtsgesetz. Also selbst derartige Verbesserungen, vom Unterrichts-Minister angeordnet, werden Vielen als Octroyirungen erscheinen, und darum verfassungswidrig sein. So erscheint jede einigermaßen tiefer einschneidende Anordnung, die der Herr Unterrichts-Minister vornehmen möchte, auch auf diesem Gebiete, wie wünschenswerth sie sonst sein mag, als bedenklich, ehe nicht ein Unterrichtsgesetz da ist.

Will man der früheren Regierung aus dem Erlaß der Regulative einen Vorwurf machen, der gerechter Natur ist, dann ist es der: es war der Verfassung gegenüber unverantwortlich, diese Verordnungen, und wenn sie auch nur technischer Natur sind, zu erlassen, ehe nicht das Unterrichtsgesetz da war. Erst mußte das Unterrichtsgesetz vorliegen, dann konnte der Herr Minister die Regulative erlassen. (Sehr richtig!) So sage ich auch jetzt. Ehe nicht ein Unterrichtsgesetz da ist, bis dahin muß der Herr Unterrichts-Minister sich dessen enthalten, wesentliche Umgestaltungen auf dem Gebiete des Schulwesens vorzunehmen, sei es für die Seminarien, sei es für die Volksschule. So sehe ich nach allen Seiten hin in der

That Alles an den Erlaß des Unterrichtsgesetzes, nicht allein in Bezug auf die Dotation der Lehrer, nicht allein in Bezug auf die Abhülfe äußerer Nothstände, sondern auch in Bezug auf die geistige Fortentwickelung unseres Schulwesens, als absolut gebunden an, und indem ich schließe, füge ich deshalb nur noch die Bemerkung hinzu: nach meiner Ueberzeugung muß für den Herrn Unterrichts-Minister der Erlaß des Unterrichtsgesetzes dieselbe Bedeutung haben, welche ein bewilligtes Budget für den Finanz-Minister hat. (Bravo!)

6. Abgeordneter Dr. Loewe (Bochum): Meine Herren, es war kein Wort von gutem Augurium, mit dem der Herr Vorredner vor mir die Tribüne verlassen hat. Wenn er Sie daran erinnerte und dem Cultus-Minister zuruft, daß ein Ministerium des Unterrichts ohne ein Unterrichtsgesetz gerade dasselbe sei, was ein Finanz-Minister ohne Budget, und wenn wir nun hier erlebt haben, daß der Finanz-Minister ohne Budget bis jetzt zurechtzukommen gewußt hat, und wenn Sie so eben noch von dem Herrn Cultus-Minister gehört haben, daß er Ihre Hoffnungen auf ein Unterrichtsgesetz wieder ad calendas graecas vertagt, so muß man zugestehen, daß unsere Aussichten traurig genug sind. Diese traurigen Aussichten können natürlich nur das peinliche Gefühl, in welches das Haus bei jeder großen Frage im Angesichte des großen Conflicts eintritt, nur vermehren, und bei einer Frage, wie die gegenwärtige, die das Unterrichtswesen betrifft, die also das ganze Leben und die wahre Stärke und Macht unsrer Nation in sich trägt, müssen solche Bedenken immer wieder aufs Schwerste erwachen. Warum sollen wir uns damit beschäftigen, hat fast jeder Redner, der vor mir sprach, gefragt, warum sollen wir uns damit beschäftigen, warum sollen wir Dinge discutiren, ein Gesetz verlangen, wenn die Grundlagen unseres Lebens noch in Frage stehen, wenn Alles noch auf Sand gebaut zu sein scheint? Es ist nicht, ohne tief diese peinliche Empfindung mitzufühlen, daß ich mich hier an der Debatte betheilige. Wenn ich mir aber auf der anderen Seite sage, daß es in der That die wahre Grundlage unserer Staatsmacht ist, die wahre Zukunft unseres Staates, die dabei in Frage steht, wenn ich mir vorhalte die historische Entwickelung unseres Staates, die hier schon heute vorgeführt ist: wie immer nach großen Kriegen, nach großen Erschöpfungen, nach großen materiellen Schwächungen, die Entwickelung und Kräftigung des geistigen Lebens den Staat gestärkt hat, so nach dem siebenjährigen Kriege Friedrich der Große, nach der Schlacht bei Jena das ewig ruhmwürdige Ministerium Stein, nach den Freiheitskriegen das Ministerium Hardenberg und Humboldt; wenn ich mir sage, daß alle diese großen Verwaltungen immer gerade in dem Unterrichtswesen dir Stärkung der geschwächten Staatsmacht gesucht haben, daß wir also die historische Erfahrung gemacht haben, daß an unserem Schul- und Unterrichtswesen, das heißt an der Fülle und Stärke des deutschen Geistes, dessen Träger unsere Schulen

sind, der geschwächte Staat sich wieder emporarbeiten und neues Leben gewinnen kann — dann muß ich sagen, wir dürfen niemals einen Augenblick versäumen, niemals eine Gelegenheit vorübergehen lassen, wenn es möglich ist, die Schule selbst, und Alles was mit ihr zusammenhängt, zu heben und zu bessern, wie gering auch die Aussichten für den Augenblick sein mögen. Daß die Lage und die Aussichten schlecht sind, der Bericht Ihrer Commission beweist es Ihnen aufs Deutlichste; der Herr Minister freilich sucht Sie darüber zu beruhigen, wenn er Ihnen die Aussicht in weite Ferne rückt, daß überhaupt ein Unterrichtsgesetz gegeben werden soll. Er sagt in seiner Einleitung, deutet es wenigstens an, die Sache wäre gar nicht so dringend, wir lebten in der besten der Welten, unser Unterrichtswesen wäre vorzüglich, und Dank einer guten Verwaltung, wie wir sie immer gehabt hätten, würden wir auf diesem Wege weiter fortschreiten. Der größeren Sicherheit wegen greift er freilich, um das Heutige mit der Vergangenheit zu vergleichen, etwas weiter zurück. Der größern Sicherheit wegen nimmt er 50 Jahre, also eine Zeit, wo wir durch den Krieg erschöpft waren und unter materiellem Elend seufzten. Wenn er etwas weniger weit zurückgegriffen, wenn er heute ein Datum, das in unser aller Gedächtniß lebt, das wir selbst noch mitgemacht haben, gewählt hätte, das Datum z. B. vor Eintritt des Ministeriums Eichhorn, so möchte der Vergleich ein wenig anders ausfallen. Ich muß gestehen, ich kann die glücklichen Anschauungen des Herrn Unterrichts-Ministers durchaus nicht theilen. Ich bin natürlich weit entfernt als Einzelner, alle Materialien zu einem Urtheil darüber zu haben, und wenn ich sie hätte, so bilde ich mir doch nicht ein, als Einzelner so schnell zu einem bestimmt formulirten Urtheil gelangen zu können, wie ich das in aller Bescheidenheit gestehe — ich will nur sagen, welchen allgemeinen Eindruck ich von unserer Schule und unsern Lehrern habe, welchen physiognomischen Eindruck, wenn ich so sagen darf, unser Volksleben und unser Unterrichtswesen, unser Lehrerstand auf mich gemacht hat. Ich bin längere Zeit aus meinem Vaterlande entfernt gewesen, und als ich wiedergekommen bin, war natürlich der erste Eindruck, den Menschen und Dinge mir machten, der freudigste, und wie ich es aufrichtig sagen kann, der zufriedenstellendste und beglückendste für mich. Ich sah einen großen Fortschritt in unserer Nation, einen Fortschritt nicht blos im Wohlstand, in unserer materiellen Entwickelung, sondern fast mehr noch in der ganzen Haltung und äußeren Erscheinung des Volkes; es war ernster, verständiger, überlegender, geworden, in geschäftlicher und jeder anderen Hinsicht war es mit einem Wort tüchtiger geworden; aber — ich kann es nicht leugnen, wie gesagt, ich spreche nur von einem persönlichen Eindruck — der Eindruck, den mir unser Unterrichtswesen, besonders aber unser Lehrerstand gemacht hat, entsprach nicht diesem sonst glücklichen Bilde. Unser Unterrichtswesen hat auf mich durchaus nicht den Eindruck gemacht, als sei es mit der übrigen Zeit fortgeschritten und habe sich eben so entwickelt, wie alles Andere.

Wenn ich mich auch mit dem Herrn Vorredner mit der inneren Nothwendigkeit zu trösten versuche, daß Alles immer gleichmäßig fortschreitet, so muß ich doch gestehen, daß der Lehrerstand in dem Selbstgefühl seiner äußeren Erscheinung und in der Tüchtigkeit seines Strebens, wie es mir entgegengetreten ist, keine Fortschritte gemacht hat; daß ich im Gegentheil den Eindruck hatte, als stände er niedriger, als ich ihn vor 15 Jahren gesehen hatte. Ich dächte, Sie fänden in dem Berichte der Commission mehr Beweise dafür, als ich nach persönlicher Erfahrung zu geben im Stande bin. Der Bericht der Commission hat ja überhaupt den Charakter — vielleicht ist das ein Mangel, aber dieser Mangel liegt nothwendig in unseren Verhältnissen begründet — den Charakter, daß er mehr eine Klage ist, lange gesammelte Klagen ausspricht und Wünsche, als daß er so bestimmt das Alles als Paragraphen eines *künftigen Gesetzes* formulirt hätte, was er verlangt. Dieser Vorwurf ist ihm schon von verschiedenen Seiten gemacht, und wenn es sich darum handelte, daß wir heute ein Gesetz entwerfen sollten, so würde ich Ihnen sagen, meine Herren: befreien wir uns in diesem Augenblick von diesem peinlichen Gefühl der Klage, schaffen wir alle Bitterkeit aus unserem Herzen wegen all des erduldeten Unglücks, erfüllen wir uns vielmehr nur ausschließlich mit dem Gedanken der Aufgabe, die uns zugefallen ist, und bedenken wir vor Allem, daß wir bei jedem Gesetz, so weit es irgend möglich ist, das Zeichen des krankhaften Zustandes, der ihm vorhergegangen ist und dem es abhelfen soll, vermeiden müssen! Wenn wir Gesetze machen wollen nach den Vorschlägen der Commission, wie sie gegenwärtig gestellt sind; wenn diese frommen Wünsche, die in den Resolutionen niedergelegt sind, in Gesetzesparagraphen umgearbeitet würden, was die Commission von vorn herein von sich abweist: dann, meine Herren, würden Sie Gesetze erhalten, die überall den Charakter an sich trügen, daß sie nur gegen ein vorhandenes Uebel gerichtet wären, und nicht *den* Charakter, daß sie einen neuen Zustand hinstellen und begründen sollen. (Sehr richtig! Rechts.) Nun, meine Herren, wenn ich mich aber an den Commissionsbericht wende, so muß ich mich fragen, wie der Herr Unterrichts-Minister zu dem Vorwurf kommt, den er ihm mittelbar macht, indem er sagt, die Commission fordert eine sprunghafte Entwickelung. Irgend etwas Neues und Unerhörtes scheint er darin gefunden zu haben, was nun in unserem Staate plötzlich eingeführt werden soll. Ich muß gestehen, wenn ich mir die Resolutionen ansehe und wieder ansehe, so habe ich *nur das Gefühl rührender Bescheidenheit* in den Forderungen, die diese Commission gestellt hat, (Heiterkeit.) wirklich einer wahrhaft rührenden Bescheidenheit. Ja, ich will dem Herrn Minister noch mehr sagen: statt in das Neue und Unerhörte mit beiden Beinen auf einmal hineinzuspringen, will die Commission in der Angst ihres Herzens gar nichts Anderes als den guten alten Zustand, den wir vor 20 und einigen Jahren verloren hatten, in unserm Unterrichtswesen wieder gewinnen; sie

begnügt sich damit, daß sie wieder eine Verwaltung haben will, wie sie, Dank dem Genius des Vaterlandes, unter dem Ministerium Altenstein gewesen ist; sie will nichts weiter, als daß die Kinder, die jetzt heranwachsen, in derselben Weise, in demselben Geiste erzogen werden sollen, wie wir erzogen sind, wir Alle, die als Preußen geboren auf diesen Bänken sitzen. Ja, es war gerade dieser Geist aus der großen Epoche unserer Nation, in welcher sich der Staat an dem Geiste wieder emporgearbeitet hat, es war gerade dieser Geist, der immer noch in unsern Schulen fortlebte, der aber systematisch aus unsern Schulen verbannt ist seit dem Eintritt des Ministeriums Eichhorn. Man hat von vielen Seiten immer wieder darauf hingewiesen, daß es die Regulative sind, welche diese Aenderung befestigt haben. Die Regulative, meine Herren, haben nur den Muth gehabt, ein Stück schlechter Verwaltung, das vorher existirt hat, in eine gewisse gesetzliche Form zu bringen und dadurch sicherer und dauerhafter zu machen. Die Regulative haben gethan wieder in ihrer Weise, was die Commission heute thun will, was sie aber mit ihren Anträgen nicht vollständig erreicht. Die Commission will in den alten Zustand zurück, vergißt aber dabei, daß, wenn die Parteien einmal so hart und schwer aufeinander getroffen sind, wie sie nun seit 20 Jahren in Preußen gerade in dieser Unterrichtsfrage gegeneinander entbrannt sind, daß man dann nicht mehr in den Zustand der alten harmlosen Unschuld, der vorher existirt hat, wieder zurückkehren kann. Wenn man dann wieder den Zustand herstellen will, so muß man ihn durch Institutionen herstellen. Ja, es hat das außerdem den bestimmten Vortheil, daß man dann doch wenigstens etwas mehr von dem guten Willen der Verwaltung frei ist, als man es sonst ist. Diese Fixirung in Institutionen ist deshalb nothwendig. Im Jahre 1848, als die Zeit der Mißregierung im Unterrichtswesen noch kurz war, als das Ministerium Eichhorn erst 7 Jahre im Lande gewesen war, wäre es vielleicht möglich gewesen, daß ein Minister der damaligen Zeit, den wir noch heut die Ehre haben, als Mitglied unter uns zu sehen (Graf Schwerin), mittelst einer aufgeklärten, rechtlichen und und tüchtigen Verwaltung, durchdrungen von dem allgemeinen Geiste unserer Nation, einem großen Theil der Uebelstände hätte abhelfen können und daß er das Bedürfniß eines Gesetzes längere Zeit hätte nicht aufkommen lassen. Wenn dieser Minister so viele Jahre im Amte gewesen wäre, wie er Wochen im Amte gewesen ist, so wäre das vielleicht möglich gewesen; da er aber nur eine kurze Zeit im Amte gewesen ist, da unmittelbar nachher wieder die alten Verhältnisse eingetreten sind, wie sie vor 1848 waren, da ein großer Theil der Verwaltungsbeamten im Ministerium, die unter den immer wechselnden Ministern die Hauptgeschäfte in Händen behalten, immer und auch unter ihm geblieben ist, so ist nichts in diesem Sinne geschehen. Sie täuschen sich, meine Herren, wenn sie darauf Ihre Hoffnung richten, so leichthin mittelst der Verwaltung Ihre Wünsche befriedigt zu erhalten. Ich würde es deshalb

entschieden zweckmäßiger gefunden haben in jeder Beziehung, wenn die Commission sich entschlossen hätte, bestimmt das Wort auszusprechen, das ausgesprochen werden muß: die Trennung der Schule von der Kirche, die Trennung der Volksschule von der Kirche. Daß die mittleren Unterrichts-Anstalten von der Kirche nicht in der Weise direct beeinflußt werden, daß sie erst wieder durch die büreaukratische Regierung des Staates den kirchlichen Einfluß erfahren, das wissen Sie. Aber die Volksschule ist ganz unmittelbar mit der Kirche verbunden. Ein geehrter Redner vor mir hat gemeint, es wäre nur ein reiner Calcul, daß die Commission nicht wagte, mit ihrer Meinung so bestimmt vorzugehen. Ich glaube, wenn sie den Calcul gehabt hat, so hat sie sich keine große Mühe gegeben, ihn zu verdecken. Der Geist dieser Forderung ist in allen ihren Resolutionen; ich kann darin, wie ich Ihnen schon gesagt habe, nicht eine feine Berechnung finden, sondern sehe nur Bescheidenheit und ängstliche Vorsicht, Alles zu vermeiden, das irgend als eine Forderung erscheine, die sich als etwas Neues und Unerhörtes darstellt. Ich glaube aber, meine Herren, daß es möglich ist, diesen Gegenstand zu erledigen, ohne daß man sich entschließt, diese Trennung der Schule von der Kirche eintreten zu lassen, und ich glaube, daß alle die Schwierigkeiten, die sich hier entgegenstellen, viel einfacher erledigt werden, sobald Sie einmal diesen Grundsatz angenommen haben. Hier haben Sie immer — und ich werde noch darauf zurückkommen — ein gewisses gereiztes Gefühl, ein Gefühl von Jahrhunderte langen Feindseligkeiten, welches erwacht, sobald Sie von der Schule sprechen. Wenn wir endlich auf den Standpunkt kommen, daß die Schule von der Kirche getrennt ist, dann hoffe ich, daß alle Parteien sich leicht damit zufrieden geben, sich schnell in diesen neuen Zustand finden werden, auch diejenigen Herren, welche jetzt nach dem Grundsatze: principiis obsta, so fest als möglich dagegen auftreten wollen. In anderen Ländern, meine Herren, haben sich die Freunde der Herren, die so bestimmt dagegen sich aussprechen, sehr leicht mit dem neuen Gesetze abgefunden, sogar sehr schnell ihren Vortheil dabei wahrzunehmen gewußt, sehr häufig sogar an vielen Stellen die neue Gesetzgebung ganz zu ihrem Vortheil auszubeuten verstanden. Ich täusche mich darüber keinen Augenblick und stimme dem Herrn Redner vollkommen bei: Wir stehen nicht am Ende unseres Zieles, wenn wir ein solches Gesetz erlangt haben, sondern grade am Anfange desselben. Denn dies ist gewiß richtig, daß nicht die Gesetze an sich selbst, die Institutionen, entscheidend sind für das, was aus ihnen zu machen ist, sondern der Geist des ganzen Volkes und dann noch die Hand, welche die Gesetze unmittelbar auszuführen hat. Wenn Sie ein Volk vor sich haben, welches die Autorität eines Priesters als das Höchste betrachtet, glauben Sie dann nicht, daß Sie diesem Volke die Unterrichtsfreiheit geben können, ohne daß der priesterliche Einfluß zu kurz kommt? Glauben Sie mir, Sie werden dann in der Schule den kirchlichen Einfluß, den Einfluß des Geistlichen eben so mächtig finden, ja

vielleicht noch mächtiger, als wenn er durch das Staatsgesetz eingesetzt ist! Wir dürfen uns darüber gar nicht täuschen; und wir brauchen auch nur einen Blick nach der Schweiz, nach Holland, England und besonders nach Amerika zu werfen, wo ein vollständig freies Schulwesen besteht, und wo in den Schulen — trotz des bestimmten Verbots, daß die Schule keine confessionelle sein dürfe, doch der streng kirchliche Geist herrscht. Noch mehr. Im Girard-College in Philadelphia z. B., wo es nach der Stiftung verboten ist, daß irgend ein Prediger irgend einer Confession die Schwelle übertritt — finden sie doch den religiösen, ja den bigotten Geist des Volkes bestimmt ausgeprägt. Damit sind wir mittelst eines Gesetzes nicht fertig; aber mit einer Reihe gehässiger Streitigkeiten werden wir dann fertig sein, die in keiner Weise anders erledigt werden können. Was nun die materielle Lage oder vielmehr das Elend der Volksschullehrer betrifft, so ist es so unzweifelhaft, daß Niemand hier in diesem Hause bis jetzt gesagt hat, der Zustand wäre ein solcher, der noch länger dauern dürfe. Der Herr Minister ist uns freilich trotz der Anerkennung dieses Zustandes die Erklärung schuldig geblieben, warum er nicht wenigstens hier einen Schritt gethan, diesem Zustande abzuhelfen. Ich muß gestehn, so sehr ich auch überzeugt bin, wie ich Ihnen sogleich auch noch näher nachweisen werde, daß nicht blos mit materieller Hülfe dem Lehrer wie dem ganzen Stande zu helfen ist, so würde ich doch, so groß ist die Noth des Standes, gern jede Hülfe für ihn annehmen, aus welcher Hand und bei welcher Gelegenheit, ja mit welchen ausgesprochenen oder verdeckten Motiven die Hülfe auch kommen möchte. Ich würde darin gar nicht heikel sein, und noch weniger heikel sein, wenn der Herr Minister irgend wie einen positiven Vorschlag machen würde, wie der Noth dieser armen emeritirten Greise abzuhelfen wäre. Es ist von mehreren Seiten, doch noch nicht scharf genug, das Pensions-Verhältniß berührt worden; es ist nicht allein unschön, wegen der Armuth, welche die Leute bedrückt, sondern es wird häßlich dadurch, daß der alte Mann von seinem jungen Nachfolger, der selbst in Noth ist, das Geld nehmen muß. Die Sache wird dadurch noch schlimmer, daß ihm bei der Regulirung nicht ein bestimmter Zweig der Emolumente etwa zugeschrieben wird, sondern nur eine Summe im Allgemeinen, so daß es dem alten Manne überlassen bleibt, wie er die Kleinigkeit, die er dem Nachfolger abzunehmen hat, bei guter Gelegenheit im Einzelnen, brockenweise von ihm zu erlangen weiß. Das ist eine Reihe so häßlicher, so unwürdiger Verhältnisse, eine Reihe so unwürdiger Scenen kommen dabei vor, daß es kein Wort ausdrücken kann. Wenn der Herr Minister jemals solche Verhältnisse kennen gelernt hätte, so bin ich überzeugt, er würde sich beeilt haben, wenigstens diesem größten Uebelstande abzuhelfen. Wenn der Herr Minister und das Ministerium überhaupt etwas Anderes wüßten, als nur so von heute auf morgen mit kleinen Mitteln ihr Leben fortzuführen; wenn die Regierung überhaupt nur daran dächte, politisches Capital einzulegen für

die Zukunft; wenn es an seine eigene Zukunft glaubte und auch nur eine große Parteitactik hätte, die für ihre Partei etwas Capital für die Zukunft erwerben wollte: so würde sie daran denken, daß sie in diesem Stande selbst durch eine rein materielle Hülfe die Möglichkeit einer Unterstützung gewinnen könnte, die ihr doch, da ja ihre Parteistärke nicht übermäßig groß ist, gewiß sehr erwünscht sein müßte. Ich komme aber darauf zurück, daß mit dieser blos materiellen Hülfe dem Stande nicht allein zu helfen ist. Was tiefer geht als diese materielle Noth ist das Gefühl der Unterordnung des Standes unter einen andern Stand, das Gefühl, das der Volksschullehrer hat, daß er niemals aus der untergeordneten Stellung seines Berufes herauskommen kann, daß ihm niemals in seiner Art das Gefühl der Selbstständigkeit, ja der Meisterschaft, wenn Sie wollen, in seinem Stande kommen kann; am wenigsten kann er es äußerlich zur Anerkennung bringen. Der Seminarist, der heut das Seminar verläßt, steht als Volksschullehrer an der Grenze seiner Möglichkeit; für seinen Ehrgeiz giebt es kein anderes Ziel, als höchstens eine etwas bessere Stelle, vielleicht auch eine Stelle, welche seinen Neigungen mehr zusagt. Sie mögen ihm dann noch so viel christliche Resignationen predigen, er wird darum doch nicht zufrieden werden. Und wenn von ihm seine Vorgesetzten christliche Resignation verlangen, so könnte er ihnen vielleicht zurufen, daß sie auch ihrerseits auf die Herrschaft resigniren mögen. Wenn Sie dem Lehrer nicht die Selbstständigkeit geben; wenn Sie ihm nicht die Beruhigung gewähren, daß er von Männern seines eigenen Standes beaufsichtigt wird, daß sein Vorgesetzter ein Mann seines eigenen Standes ist; wenn Sie nicht die Hoffnung in ihm erwecken, daß er bei Fleiß und Ausdauer, bei sonstiger Fähigkeit in diese höhere Stellung einst selbst eintreten könne: so werden Sie das bitterste und drückendste Gefühl, das in diesem Stande ist, durchaus nicht überwinden. Sobald diese Frage behandelt wird, so droht man Ihnen immer mit den Störungen, welche Staat und Gesellschaft dadurch erlitten, daß die religiöse Frage wieder in den Vordergrund komme. Meine Herren, das ist nicht der Fall. Die Trennung der Schule von der Kirche entscheidet dafür nichts absolut, wie ich schon gesagt habe. Trotz dieser Trennung können confessionelle Schulen vollständig bestehen, ebensowohl paritätische Schulen und auch solche, von denen man sagt, daß in ihnen nur ein allgemeiner Religions-Unterricht gegeben wird, oder solche, in denen der Religions-Unterricht überhaupt außerhalb der Schule gegeben werden muß. Also die Religionsfrage ist dadurch nicht allein nicht in den Vordergrund gedrängt, sondern es wird vielmehr die Möglichkeit gegeben, sie bei Seite zu schieben. Zum Schluß will ich nur noch sagen, meine Herren, daß wir bei Religionsfragen immer gewarnt werden, es seien gerade diese Fragen gewesen, die unsere Nation gespalten haben. Es ist wahr, meine Herren, wir haben lange Religionskriege hinter uns; aber ich bin aus vielen Gründen überzeugt, wir werden keine wieder haben, welche Kämpfe

auch noch in unserer Nation ausgekämpft werden müssen. Aber das bestreite ich nicht, daß diese Fragen immer noch wieder ein Gegenstand bitteren Streites werden und Spaltungen herbeiführen können. Wir haben aber, seitdem wir die Kämpfe der Reformation gehabt, aus der Reformation heraus, oder wenigstens aus dem Geiste der Reformation heraus, Blüthen erlebt, die zu schönen Früchten gereift sind: unsere Literatur. Das werden unsere Gegner, wie die Herren auch über Luther und seine Genossen denken mögen, zugestehn und werden unsere Literatur trotz ihres unmittelbaren Zusammenhanges mit der Reformation immer anerkennen. Nun, meine Herren, was wir verlangen für die Schule, ist, daß die Schule geführt werden möge in ihrem eigenen Geiste, d. h. im Geiste unserer allgemeinen Bildung, in dem Geiste der Entwickelung, die unsere Nation gemacht hat; wir verlangen nur Einrichtungen, in welchen sich dieser Geist wirksam zeigen kann. Wenn Sie die Möglichkeit gewähren, daß die Schule in dem Geiste unserer Nation, wie es in der Literatur ausgedrückt ist, geführt werden kann, so können Sie sicher sein, daß Sie nicht den Unfrieden und die Feindschaft, sondern den Frieden und die Versöhnung in unser gespaltenes Volk bringen. (Bravo!)

7. Abgeordneter Dr. Schultz (Borken, katholisch): Meine Herren! Die äußeren Seiten, welche bei den Resolutionen der Commission in Betracht kommen, sind von verschiedenen Rednern bereits hinlänglich beleuchtet worden. Rücksichtlich der inneren Seite, die namentlich die Bildung der Volksschullehrer betrifft, ist indessen nur von denjenigen Herren Abgeordneten etwas Näheres gesagt worden, die sich für den Commissions-Antrag erklärt haben. Es hat insbesondere der letzte Herr Redner entschieden und deutlich den Gedanken ausgesprochen, der sich durch den ganzen Commissionsbericht, auch nach meiner Auffassung, hindurchzieht. Das ist der Gedanke, daß die Schule von der Kirche getrennt oder, wie man lieber sagt, befreit werden müsse. Es ist damit das Wesen und der Geist des ganzen Commissionsberichts kurz und bestimmt bezeichnet, und der Herr Abgeordnete hatte vollkommen Recht, wenn er seinerseits den Wunsch aussprach, daß dieses von Seiten der Commission auch ausdrücklich und direct in den Vordergrund gestellt wäre. Nach meiner Auffassung und nach meiner Ueberzeugung würde indessen eine solche Trennung der Schule von der Kirche, angewandt namentlich auf die Elementar-Volksschule, ein nimmer wieder gut zu machendes Verderbniß über unsere Jugend bringen und eine wahre Verwüstung in den Herzen der heranwachsenden Generation unvermeidlich hervorrufen. Die Ansicht des Herrn Abgeordneten geht von dem Gedanken aus, als ob die Religion, die äußerlich durch die Kirche vertreten wird, in der Schule selbst nicht an und für sich ebenfalls zu gelten und etwas zu bedeuten habe. Die Religion ist nach der von dem Herrn Abgeordneten, der unmittelbar vor mir gesprochen hat, vertretenen Ansicht eine ganz gleichgültige Nebensache in der Schule, namentlich soweit

dieselbe vom Staate zu leiten ist. Der Staat hat darauf, ob die Religion in der Schule gelehrt wird, ob die Anstalt eine confessionelle oder confessionslose ist, darauf hat der Staat nach seiner Anschauung gar kein Gewicht zu legen, sondern ausschließlich für die äußeren Vortheile, welche in der Volksschule gewährt werden, seinerseits Sorge zu tragen. Es widerstreitet dies aber durchaus dem wahren Wesen und dem Werthe der Schule. Der größte Werth der Schule liegt zunächst darin, daß sie die Kinder erzieht, daß sie durch Uebung und Gewöhnung sie anleitet, fleißige, brave, fromme und gesittete Menschen zu werden. Es giebt eine unendliche Zahl von Schulen, ja, die bei weitem größte Anzahl, die ganz und gar nicht in der Lage ist, dasjenige auch nur gewähren wollen zu können, was in dem Berichte sowohl, als auch von Seiten des Herrn Vorredners, als Volkbildung betrachtet und bezeichnet worden ist. Die Anzahl der Elementarschulen mit vielleicht nur einer einzigen Klasse verhält sich zu der der mittleren Volksschule etwa wie 35 : 1. Diese Elementarschulen können auch nicht im Entferntesten dasjenige zu leisten in die Lage gebracht werden, was von Seiten der Unterrichts-Commission als unerläßlich für die künftige Volksbildung bezeichnet worden ist. Wie hoch hinaus die Anforderungen und Erwartungen Seitens der Unterrichts-Commission in dieser Beziehung über das in der Wirklichkeit mögliche Maß gehen, ist namentlich zu erkennen aus einer Stelle des Berichts Seite 27; dort heißt es:

„Dies Verlangen wurde allgemein als ein gerechtes anerkannt. Man formulirte es noch bestimmter und umfassender dahin: daß für einen Mann, der als ein rechter Volkserzieher dastehen solle, eine gründliche, allgemein menschliche und volksthümliche Bildung unentbehrlich sei."

Ja, meine Herren, Männer dieser Art dürften wahrhaftig nicht so zahlreich zu finden sein; es ist das keine geringe, leicht zu erreichende Sache, die Qualification eines rechten Volks-Erziehers zu gewinnen. Es sind aber in der Elementarschule der bei weitem größten Mehrzahl nach sehr kleine Kinder zu erziehen. Es sollen ihnen dort durch den Unterricht die Fertigkeiten verschafft werden, daß sie später sich in der Möglichkeit befinden, das, was als Volksbildung gelten muß, zu erwerben. Niemand soll ausgeschlossen werden, dafür hat der Unterricht in der Elementarschule zu sorgen, von dem Allernothwendigsten und Unerläßlichsten, dessen man zur Erlangung einer allgemeinen Bildung gar nicht entbehren kann. Die Volksbildung selbst findet als solche in der Elementarschule und Volksschule im Allgemeinen durchaus nicht ihren Abschluß. Wenn wir nun aber auf die Erziehung in den Elementarschulen das Hauptgewicht legen müssen, so ist es, meine ich, wider alle Verständigkeit, die Kirche aus der Schule vertreiben zu wollen. Die eigentliche Volks-Elementarschule ist vielmehr für die Kinder ganz und gar dasselbe, was später für die kirchliche Gemeinde die Kirche ist; der Geistliche ist der Lehrer der Gemeinde.

Die Kirche und die Elementarschule sind von Natur und ihrer Entstehung nach, nicht blos durch einen Zufall, innig und unzertrennlich mit einander verwachsen. Es ist mit vollem Rechte gesagt worden, daß die Kirche die Mutter der Schule, und namentlich der Elementarschule sei. Sie ist das nicht blos nach der Geschichte, nach der Entstehung der Elementarschule, sie ist es nicht blos nach der Wirklichkeit im gegenwärtigen Leben, sie ist es durchaus auch ihrem Begriffe nach. Die allererste und höchste Aufgabe der Elementarschule ist die, daß sie die künftige Kirchengemeinde erzieht. In den meisten Elementarschulen befinden sich grade diejenigen jetzt als kleine Kinder, die sich nach 10 oder 20 Jahren in derselben Gemeinde als Mitglieder in der Kirche befinden werden. Schule und Kirche, ganz besonders aber die Elementarschule und die Kirche, sind demnach unzertrennlich in ihrem innersten Wesen an einander gebunden, und es heißt wirklich der Satz: man soll die Schule von der Kirche befreien, eigentlich nichts Anderes, als man soll das Kind von seiner Mutter befreien. Es zieht sich diese Gegnerschaft gegen die Kirche und gegen die christliche Religion, ja gegen jede positive Religion überhaupt, sowohl durch den ganzen Bericht hindurch, wie sie aus den Reden des Herrn Abgeordneten für Dortmund und des Herrn Abgeordneten für Berlin zu erkennen war. Ich kann es nicht leugnen, es hat auf mich einen höchst traurigen, widerwärtigen Eindruck gemacht, in dem Commissionsberichte vielfach von „altkirchlicher Autorität, alten Glaubens-Artikeln" und derlei überwundenen Dingen zu lesen. Billigen Sie denn den Ausdruck, wenn es an einer Stelle des Berichts heißt: „man füttere den Seminarzögling mit einer ungeheuren Masse dogmatischen und liturgischen Materials einer veralteten Orthodoxie?" (Ja wohl! Links.) Wenn selbst in dieser Beziehung etwas an der Seminarbildung zu tadeln und zu mißbilligen war: nun meine Herren, diese Form der Mißbilligung, davon seien Sie überzeugt, wird Ihnen im Lande und beim Volke keinen Beifall verschaffen! (Bravo!) Ich weiß nicht, ob ich auch Veranlassung nehmen soll, etwas näher einzugehen auf das eigentlich Technische, das bei dem ersten Theil der Commissions-Anträge doch sehr wesentlich in Betracht kommt. Die Bildung, welche von dem Volksschullehrer verlangt werden soll, ist dort zwar nicht näher gekennzeichnet, sondern nur in einer Reihe von 8 Verneinungen gesagt, wie es nicht sein sollte, und diese 8 Verneinungen kehren sich dann mit großer Entschiedenheit, ja mit unverkennberer Bitterkeit, immer gegen die betreffenden Bestimmungen in den Regulativen. Ich kann mich keineswegs als berufen erachten, die Regulative mit Eifer in Schutz zu nehmen und zu vertheidigen. Wenn ich ihnen einen Vorwurf zu machen habe, so ist es derselbe, welchen ich zunächst dem Commissionsbericht im Großen nnd Ganzen machen muß. In der Anerkenntniß von der Zweckmäßigkeit, den evangelischen Elementarschulen eine Förderung angedeihen zu lassen, sind die Regulative gegeben;

man hat aber davon, ob und daß es auch katholische Schulen im Lande gebe, in den Regulativen ganz und gar nicht und auch in dem Commissionsbericht kaum irgendwelche Notiz genommen. Weniger habe ich meinerseits auf die Regulative einzugehen in Bezug auf die Art und Weise, wie sie das evangelische Kirchenleben in der Schule gestalten wollen. Ich glaube in dieser Beziehung beinahe selbst, daß Diejenigen Recht haben, welche behaupten, hier sei in den Regulativen mehr gethan und gefordert worden, als zweckmäßig ist. Allein, meine Herren, alle diejenigen Bestimmungen der Regulative, in denen der Stoff für die Elementarschule und für die Schullehrer-Seminarien abgegrenzt und bezeichnet worden, alle diejenigen, in denen methodische und didactische Hinweisungen gegeben sind, in welcher Weise der Unterricht in den Elementarschulen und Seminarien ertheilt werden soll: alle diese Bestimmungen der Regulative zeugen von einer unendlich viel größeren Sachkenntniß, praktischer Weisheit und besonnener Berücksichtigung der Wirklichkeit, als aus den 8 Negationen des Commissionsberichts nur irgendwie zu erkennen ist. Es ist in dem Commissionsberichte mit großem Gepränge verlangt worden, es sollen „die lebendigen Ströme der Weltgeschichte" dem künftigen Elementarlehrer eröffnet werden; namentlich soll, nach einem der acht Grundsätze, durch einen umfangreicheren Geschichts-Unterricht, als ihn diese beschränkenden Regulative vorschreiben, ihm eine allgemeine menschliche Bildung verschafft werden. Ja, meine Herren, die Regulative sind unendlich viel häufiger verdammt, als gelesen worden. Sie schreiben in dieser Beziehung vor, daß das Minimum von geschichtlicher Kenntniß, was ein künftiger Elementarlehrer aus dem Seminare mitnehmen solle, bestehen müsse in einer genauen Kenntniß der biblischen Geschichte, in Kenntniß der Deutschen, namentlich der Preußischen Geschichte und der Provinzial-Geschichte; und was sonst — so wird ausdrücklich hinzugefügt — an geschichtlichem Wissen erforderlich ist, soll bei der alten Geschichte angeknüpft werden an die biblische, bei der mittleren und neueren an die deutsche Geschichte. Es soll außerdem immer darauf geachtet werden, den Zögling anzuleiten und zu befähigen zu weiteren geschichtlichen Privatstudien. Ich bin der Meinung, mehr zu verlangen auf dem Gebiete des geschichtlichen Wissens von einem Lehrer, der Kinder von 8—10 Jahren und weiterhin in einer Mittelschule Kinder von 10—14 Jahren unterrichten soll, das ist weder räthlich noch möglich. Wenn Sie eine weitere wissenschaftliche und allgemeine Geschichtsbildung von ihm fordern wollen, so wird er eben gar keine Geschichtskenntniß erlangen, weil er Alles wissen soll. Ebenso verhält es sich mit der Naturkunde, auf die auch in einer Resolution ausdrücklich hingewiesen ist. Ich will indeß nicht sagen, daß auch in Beziehung auf Unterrichtsstoff und Methode die Regulative nicht einer Verbesserung fähig und bedürftig seien. Es ist z. B. jedenfalls mit einem ganz unvorsichtigen Ausdrucke die Privatlectüre „der sogenannten classischen Literatur" den Seminaristen untersagt. Ich

kann diese Ansicht als eine gar zu sehr beschränkende durchaus nicht billigen, selbst dann nicht, wenn ich das Hauptgewicht auf das Wort „sogenannt“ lege, obschon man sich darunter allerdings ein Gebiet der Literatur denken kann, das füglich aus dem Seminar verbannt werden muß. Ebenso finden sich noch einzelne andere Bestimmungen, die einer Umänderung und Verbesserung bedürftig scheinen. Allein im Großen und Ganzen sind die Regulative in dieser Rücksicht nur anzuerkennen. Die in den Commissions-Resolutionen im Gegensatz gegen die Regulative gewählten Aeußerungen, wo es immer heißt: „nicht in dem beschränkten Maße, wie die Regulative es vorschreiben“, „in einem höheren Maße, als die Regulative es zu lassen“, diese Aeußerungen und Meinungen sind nach meiner vollsten Ueberzeugung durchaus verfehlt. Ich glaube deswegen, wir werden unsererseits einen Theil der übrigen Resolutionen, — nach den, wie mir scheint, unwiderleglichen Nachweisungen des Herrn Abgeordneten v. Mallinckrodt und zum Theil auch des Herrn Fubel — der Königlichen Staats-Regierung als maßgebend nicht empfehlen können. Denjenigen Theil des Commissionsberichts aber, der die Grundsätze zur Bildung der Volksschullehrer enthält, werden wir dem Unterrichts-Ministerium nur insoweit zur Berücksichtigung empfehlen können, damit es sich davor hüten möge, in solchem Geiste das Unterrichtsgesetz zu erlassen; denn dazu sind sie nicht geeignet.

8. Abgeordneter Dr. Paur: Wir wissen es, daß wir, die Mitglieder des gegenwärtigen Hauses, von diesem Unterrichts-Ministerium kein Unterrichtsgesetz zu erwarten haben. Das wesentliche Hinderniß ist, wie das Unterrichts-Ministerium der Commission erklärt, die Spannung des gegenwärtigen politischen Conflicts. Welche Folge läßt sich daraus ziehen? Keine andere als diese, daß ein Unterrichtsgesetz entweder von diesem Ministerium nur gegeben werden kann gegenüber einem andern Hause, als das gegenwärtige, oder daß das gegenwärtige Haus es nur von einem ganz andern Ministerium empfangen soll. Also wir haben gar keine Hoffnung darauf, es vor uns zu erblicken. Das hat nun die Commission veranlaßt, geleitet von den dringenden Wünschen, die uns in den vorliegenden Petitionen ausgesprochen sind, eine Reihe von Grundsätzen zu berathen und zu beschließen und dem hohen Hause zur Beschlußfassung vorzulegen. Es ist wahr, diese Grundsätze sind aphoristischer Natur; sie sind es ihrem Inhalt nach und sind es auch ihrer Form nach. Aber es liegt mit darin ein Zeichen dafür, daß diese Grundsätze, ich möchte sagen, aus der Natur der Verhältnisse hervorgewachsen sind. Nun, meine Herren, erlauben Sie, daß ich auf die als wesentlich hervorstechenden Gesichtspunkte der 24 Resolutionen mit einigen Worten aufmerksam mache. Die Forderung der Lehrer selbst, wie die erste Resolution der Commissions-Vorlage sie enthält, wendet sich gegen den einschränkenden Geist der gegenwärtigen Unterrichtsverwaltung in Beziehung auf das

Volksschulwesen. Darum hat die Commission es für angemessen erachtet, in den ersten 2 Resolutionen einen Protest aufzunehmen gegen die bekannten Schulregulative, die allerdings, ich weiß es, viel öfter getadelt werden und getadelt worden sind, als gelesen. Aber eben deßhalb, weil sie, wie es natürlich ist, wenig genug gelesen werden, und weil der geehrte Herr Vorredner etwas genauer darauf eingegangen ist, erlaube ich mir auch, einige Bemerkungen dem gegenüber zu stellen. Zuerst muß ich hervorheben, es handelt sich in der That nicht allein um die Regulative von 1854 selbst, die ja doch, wie darin bestimmt ausgesprochen ist, lediglich auf die evangelischen Schulanstalten berechnet sind. Ich bitte aber, meine Herren, setzen Sie an die Stelle der Regulative den regulativischen Geist, dann haben Sie das, was der Unterrichts-Commissarius bezeichnen will, und dieser regulativische Geist, insofern er nicht blos unsere evangelischen Schulen beherrscht und eine tüchtige Volksbildung hindert, er ist es auch, der unbezweifelt bei der großen Masse der katholischen Unterrichts-Anstalten waltet, und insofern also hörte der unterscheidende confessionelle Charakter der Regulative nnd des darin waltenden Geistes auf. Dieser regulativische Geist wird von den ersten beiden Resolutionen in seinem Werthe gerichtet. Er hat die Tendenz eines einseitigen gläubigen Standpunktes; dieser einseitige gläubige Standpunkt erzielt nicht etwa ein tieferes Durchbringen des kindlichen Gemüthes mit religiösem Sinne, sondern er erziehlt eine Abrichtung durch gewisse religionswissenschaftliche Elemente. Ich deute das nicht näher an, berühre nur die Anwendung von Bibelversen, sowie von Kirchenliedern, die Art und Weise, wie die Regulative vorschreiben, daß sie so früh wie möglich dem Gedächtnisse des Kindes eingeprägt werden sollen, damit dann erst aus dieser Auffassung durch das Gedächtniß etwas Anderes, das eigentlich Geistige, erwachse, was eben nicht möglich ist. Eine Abrichtung ist es, meine Herren, was die Regulative erzielen. Es handelt sich nicht blos um ein Maß von Kenntnissen, das sie bestimmen, dieses ist freilich relativ, sondern der Geist der Unwissenschaftlichkeit, die gegen die Natur der Entwickelung des kindlichen Geistes sich wendende Abrichtung, — dieser Geist ist es, den die Resolutionen Ihrer Commission haben bezeichnen und verurtheilen wollen. Wenn in dem Regulative für die Bildung der Seminare von Geschichts-Unterricht gesagt wird, er müsse von christlichem Geist und Bewußtsein durchdrungen sein, und eben dasselbe von der Naturgeschichte, daß der Unterricht in derselben durchaus eine religiöse Richtung und Haltung haben müsse, denn diese sei die Grundbedingung desselben, so glaube ich, ist das doch noch etwas Anderes, als was der Herr Vorredner in Bezug auf das Maß der Kenntnisse hervorhob. Der unwissenschaftliche Geist in beiden Disciplinen ist es, was wir aus den Schulen hinauswünschen, was wir beseitigen wollen durch die Verurtheilung der Regulative in Bezug auf das Volksschulwesen; denn die Regulative verkehren das richtige Verhältniß. Wir leben in einem

christlichen Zeitalter, es waltet in uns der christliche Geist, wie er naturgemäß sich ausgebildet hat; es ist also natürlich, daß auch der Geschichtslehrer, sowie der Naturgeschichtslehrer bei ihrem Unterrichte vom christlichen Geiste beseelt sein werden; aber es soll ihre geflissentliche Absicht sein, das religiöse Princip über das wissenschaftliche herrschen zu lassen. In einer wissenschaftlichen Disciplin einen andern der Wissenschaft selbst nicht angehörigen Charakter hineintragen, ist ein Zwang gegen die Wissenschaft. Dies gilt von den höhern Unterrichts-Anstalten sowohl, wie von Elementarschulen. Dabei gebe ich zu, die Regulative haben einen Vorzug, der öfter übersehen wird. Es wird darin gegenüber einem gewissen Schematismus einer früheren Periode auf Concentration des Unterrichts gedrungen. Das ist allerdings etwas Gutes. Außerdem wird darin eine gewisse Vertiefung des Unterrichts gegenüber einem leeren Mechanismus verlangt. Aber, meine Herren, das muß ich offen eingestehen, was an diesen Regulativen zu loben ist, das hat von jeher jeder wahre Lehrer geübt. Es hat in der Altensteinschen Periode keinem jener alten ehrwürdigen Pädagogen dieses wesentliche Unterrichtsprincip gefehlt, und so muß ich gestehen, ich habe niemals einen andern wesentlichen Grund für das Erscheinen der Regulative gefunden, als den, eine Waffe zu bilden gegen den von der früheren aufgeklärten Periode des Unterrichtswesens gepflegten Geist des natürlichen, gesunden und volksthümlichen Aufstrebens, und insofern die Regulative sich gegen diesen wenden, hat die Commission die Verpflichtung gefühlt, mehr als einmal prägnant zu bezeichnen, daß unser Unterrichtswesen und unsere Volksschulen von diesem Geist des beschränkenden und beengenden Princips befreit werden mögen. Meine Herren! Die Regulative haben nicht blos auf das Elementar-Schulwesen ihren Einfluß geübt, wir finden denselben auch schon reichlich auf den höheren Schulen. Wir Alle, die wir den höheren Unterrichtswesen näher stehen, wissen wohl, wie in diese bereits der regulativische Geist mehr und mehr eingedrungen ist, nämlich der Geist einer einseitigen, gläubig-religiösen Tendenz, der Geist der bloßen Abrichtung an Stelle der wirklichen Wissenschaft. — Meine Herren, ein anderes Grundprincip unserer Commissionsvorschläge geht auf die Erlösung der Schule von einem unberechtigten Zwange der Kirchengewalt; es sollen nicht vorzugsweise, wie doch bisher der Fall, Theologen zu Seminardirectoren bestellt werden, es soll insbesondere das Revisorat der Volksschulen dem Ortsgeistlichen als solchen abgenommen werden. Was bedeutet das? Nichts Anderes, als daß im erforderlichen Falle die Möglichkeit vorhanden sein soll, an Stelle des Ortsgeistlichen auch einen Nicht-Theologen, einen andern tüchtigen Pädagogen zu setzen. Es versteht sich in den bei Weitem meisten Fällen von selbst, daß der Ortsgeistliche dennoch das Revisor-Amt behalten wird. Ich habe selbst Gelegenheit gehabt, eines der schönsten Verhältnisse dieser Art genau kennen zu lernen; andererseits muß ich den Klagen der Lehrer aus allen Gegen-

den beistimmen, daß es ein Uebelstand sei, der ein gesundes Unterrichtswesen beeinträchtigt, wenn der Ortsgeistliche eo ipso zugleich Revisor der Schule ist. Außerdem haben wir aus dem Munde des Herrn Regierungscommissars selbst vernommen, wenn ich mich nicht täusche, daß dieses Verhältniß, so wie es factisch bis jetzt bestanden, gar nicht ein gesetzlich bestehendes gewesen ist. In keiner Weise also darf den Vorschlägen der Commission der Vorwurf gemacht werden, daß wir eine völlige Trennung der Schule von der Kirche im radicalen Sinne des Wortes anstreben. Ich muß mit dem Vorredner Herrn Dr. Loewe darin übereinstimmen, daß in der That die Commission sich mit ihren Aufstellungen äußerst bescheiden gehalten hat. Eine freiere Stellung des Lehrers ist es endlich drittens, was die Unterrichts-Commission beabsichtigt, eine freiere Stellung, als er sie bisher angenommen. Wir halten nämlich zunächst für nothwendig, daß der Lehrer insofern eine freiere Stellung genießt, daß er in dem Schulvorstande selbst mitvertreten ist.

Die eine Resolution enthält die Bestimmung, daß überall ein Schulvorstand als Vertreter der Gemeinde zur Wahrung der Unterrichts-Angelegenheiten bestehen soll. Der Lehrer hat wohl das natürlichste Recht dazu, in diesem Vorstande mitvertreten zu sein. Die Commission schlägt außerdem vor, daß die Gemeinden die Lehrer zu wählen haben. Ein Amendement, das eingebracht worden, schlägt statt dessen vor, die Gemeinde solle nur die Wahl unter den von dem Staate präsentirten Candidaten haben. Ich muß mich dagegen erklären; ich glaube, wenn dem Staat selbst unbezweifelt das Recht zusteht, die Befähigung zum Lehramt zu prüfen und durch Zeugnisse festzustellen, dann thut er eben das, was ihm zusteht, nämlich sämmtliche für befähigt und qualificirt befundenen Subjecte den Gemeinden zu präsentiren, und ich muß es dann als ein ganz natürliches Recht für die Gemeinde in Anspruch nehmen, daß es ihr überlassen bleibt, unter den von dem Staat für qualificirt Befundenen die ihr angemessene Person zu suchen und zu finden. Die Commission wünscht noch eine andere Selbstständigkeit des Lehrers, da nämlich, wo die Verbindung mit Küsterdiensten eine allzudrückende ist. Wo es irgend möglich ist, sie abzulösen, schlägt sie vor, dies zu thun und diese Ablösung gesetzlich zu machen; wo indeß unbedingte Hindernisse dem entgegenstehen, da will sie das alte Verhältniß fortbestehen lassen. Aber wir kennen Beispiele genug, wie unwürdig oft die Dienste sind, welche den Lehrern in diesem Verhältniß zugemuthet werden, nicht insofern sie die nöthige kirchliche Bedienung an sich thun, sondern bezüglich dessen, was in vielen Gemeinden damit verbunden und volksüblich geworden ist. Es wird dem Lehrer nicht immer möglich sein, so viel persönliches Recht zu behaupten, dergleichen von sich abzuweisen; er verdient es wahrlich als Bildner unserer Jugend, daß er freigestellt werde von solcher Abhängigkeit und Dienstbarkeit, die seinem eigentlichen Beruf nicht entspricht. Dazu

gehört nun allerdings zuletzt, daß die Gehaltsverhältnisse auskömmlich und der Ehre des Lehrerstandes angemessen geordnet werden. Darin herrscht glücklicher Weise Uebereinstimmung im ganzen hohen Hause, es ist eine Frage, die in Beziehung auf die meisten Lehrer, wie man wohl behaupten darf, förmlich zum Himmel um Abhülfe schreit. Und ist denn die Abhülfe unmöglich? Zwei Wege bieten sich dar: die Gemeinden sind anzuhalten, da, wo es noch nicht geschieht, das Erforderliche zu gewähren; und ich frage, meine Herren, in welchem Falle würde das Zwangsrecht des Staates ein berechtigteres sein, weil dagegen ein Widerspruch sich am wenigsten geltend machen könnte, als in diesem Falle? Wo die Noth der Gemeinde zu groß ist, da hat der Staat nicht blos das Recht, nein die Pflicht, dafür einzutreten. Ich glaube im Sinne des ganzen Hauses zu sprechen, wenn ich behaupte: es möge die Königliche Staats-Regierung, sofern es nöthig ist, bedeutendere Aushülfe zu leisten, nur bedeutende Summen zu diesem Zwecke von dem Hause in Anspruch nehmen, so zweifle ich keinen Augenblick, daß sie bewilligt werden. — Betrachten Sie unsere sämmtlichen Resolutionen, meine Herren, so finden Sie nirgends etwas Radicales, scharf Durchgreifendes, sie fußen vielmehr überall auf bestehenden Verhältnissen und suchen nur Abhülfe zu leisten, wo sie dringend verlangt wird.

Was werden, was können die Resolutionen der Commission, wenn das hohe Haus sie annimmt, für die nächste und die weitere Zukunft gelten? Meine Herren, sie haben keine andere Aufgabe, als einerseits Protest einzulegen gegen den Ungeist, der die Verwaltung des Volksschulwesens einnimmt, und es in seinem innern volksthümlichen Kern verdirbt, und andererseits eine Reihe von Wünschen auszusprechen, wie das Volksschulwesen in gesunder Weise geordnet werden möge. Meine Herren, wenn wir auch noch lange kein Unterrichtsgesetz, das das Volksschulwesen regelt, erhalten sollten, beschließen Sie dennoch die 24 Resolutionen; lassen Sie dieselben, wenn nichts Anderes, so doch einen bedeutsamen Merkstein werden für die folgenden Sessionen und, so Gott will, für ein folgendes dem Wunsche des Volkes willfährigeres Regiment, einen bedeutsamen Merkstein, der nicht zu umgehen sein wird bei dem Entwurf eines Unterrichtsgesetzes. Denn ich zweifle nicht und glaube im Sinne des Hauses zu sprechen: wenn einst ein Unterrichtsgesetz uns zur Beschlußnahme vorgelegt werden sollte, das schnurstracks gegen den Sinn, gegen die Tendenz dieser Resolutionen verführe, dann werden wir es verwerfen und werden nur ein solches beschließen und acceptiren, das im Geiste dieser Resolutionen — und das ist im Geiste eines gesunden Volkslebens — abgefaßt und geregelt worden.

9. Abgeordneter Dr. Reichensperger (Beckum, katholisch): Meine Herren! Ich müßte mich sehr irren, oder der geehrte Herr Abgeordnete, welcher soeben das Wort hatte, hat auch meine Person unter Diejenigen

gefaßt, welchen er eine exclusiv-kirchliche Richtung zuschrieb. Es ist zwar bekanntlich sehr schwer, sich selbst zu kennen und zu beurtheilen, aber in dem gegenwärtigen Falle glaube ich doch mit dem besten Gewissen dem Herrn versichern zu können, daß er sich irrt. Niemand kann hier entfernter davon sein, als ich, daß die Kirche auf dem Schulgebiete exclusiv herrschen solle. Ich bin also nicht für die exlusive Herrschaft der Kirche, ich bin aber auch ebensowenig für die exclusive Herrschaft des Staates, die allerdings mit sehr klaren und bestimmten Ausdrücken in der gegenwärtigen Debatte, wie schon in einer früheren, als das Heil für das gesammte Unterrichtswesen proclamirt wurde. Ich stehe vielmehr meinerseits einfach auf den Boden der Verfassung. Meine Herren, ich halte die Grundzüge, welche die Verfassung uns hier vorgezeichnet hat, im Ganzen und Großen genommen, für ganz vernünftig sowohl, als auch für praktisch durchführbar, und ich wünsche, daß dieselben mittelst Unterrichtsgesetzes wirklich durchgeführt würden. Das, meine ich, ist Verfassungstreue, in welcher ich übrigens, nebenbei bemerkt, gar kein besonderes Verdienst erblicke, wie dies oft der Fall ist; ich halte solche vielmehr lediglich für eine Pflicht. Wenn ich die betreffenden, mit dem Art. 20 beginnenden Artikel der Verfassung überschaue, so kommt mir Alles, wie ich eben angedeutet habe, durchweg als ganz raisonnabel und unsern Verhältnissen entsprechend vor. Ich will Sie natürlich jetzt mit dem Einzelnen nicht behelligen, zumal in dieser schon so späten Stunde; sonst glaube ich wohl, von Artikel zu Artikel darthun zu können, wie, auch von meinen Grundanschauungen aus, dieselben ganz füglich zum Wohl unsers Vaterlandes durchgeführt werden könnten. Allein, meine Herren, es würde sich dabei zugleich bald ergeben, daß der Streit unter uns darüber besteht, wie diese verschiedenen Artikel der Verfassung auszulegen und anzuwenden sind. Es ist dies ein Streit, den man in der Regel bei keinem Gesetze vermeiden kann — das wissen wir Juristen am besten. — Am wenigsten aber läßt er sich den ihrer Natur nach allgemeinen Bestimmungen der Verfassung gegenüber im Voraus beseitigen. Ich hebe nur Einen Punkt hervor, in Betreff dessen sich auch diesmal wieder eine große Divergenz im Hause ergiebt, den Art. 23 nämlich, welcher lautet:

„Alle öffentlichen und Privat-Unterrichts- und Erziehungsanstalten stehen unter der Aufsicht vom Staate ernannter Behörden."

Dieser Artikel scheint mir, sowie er dasteht, nach allen Regeln der Interpretation eine ganz richtige Bestimmung zu enthalten, der ich vollkommen beistimme. Der Herr Abgeordnete Fubel z. B. substituirt dem Worte „Aufsicht" sogleich ein anderes Wort. Nach ihm soll der Staat die „Verwaltung" der Schulen haben, er soll sie „leiten"; also er soll direct — denn das nennt man doch Verwaltung — natürlich durch seine Organe, über die Schule schlechthin dominiren, oder wie der Herr Abgeordnete für Crefeld bei einer andern Gelegenheit es noch etwas kerni-

ger ausgedrückt hat: der Staat soll die absolute Herrschaft über die Schule und damit zugleich die Herrschaft über die Geister haben; das Unterrichtsgesetz hat den Zweck, diese Herrschaft in den Händen des Staates für immer fest zu begründen. Meine Herren, ich bin fest überzeugt, daß, wenn Einer der vor mir sitzenden Herren (im Centrum) oder Jemand von dieser Seite (rechts) diesen oder einen ähnlichen Ausspruch thäte, es würde ein Schrei der Entrüstung sich erheben. Man würde von „Staatsmandarinenthum," von „büreaukratischer Bevormundung" überfließen, von „ministerieller Herrschaft über das, seiner Natur nach freie Wesen des Menschengeistes und der Wissenschaft." Aber Sie, meine Herren, (nach der Linken gewendet) haben ja das Privilegium oder das Monopol, für den Staat die absolute Herrschaft zu beanspruchen, sobald Sie glauben, daß der Staat Ihre Interessen und Ihre Tendenzen fördern wird! (Heiterkeit.) Aber ich glaube, Sie irren sich in der Voraussetzung, daß durch solche absolute Herrschaft des Staates Ihre Interessen, mögen Sie dieselben nun philosophische, humanistische, oder wissenschaftliche, oder wie sonst noch nennen, wesentlich gefördert würden. Einer der Herren Vorredner, der im Sinne des Commissions-Antrages gesprochen hat, der Herr Abgeordnete Loewe nämlich, hat Ihnen schon gesagt, daß das so leicht und schnell sich doch nicht werde machen lassen; aber abgesehen davon, wissen Sie auch gerade so gut wie ich, daß die Ministerien wechseln, — wenn auch die geheimen Räthe etwas permanenter sein mögen. (Heiterkeit.) Ja schon weil die letzteren ziemlich permanenter Art sind, und nicht so leicht mit ihnen aufgeräumt wird, dürfte mit einer Herrschaft des Staates über die Schule, oder klarer gesprochen: der obersten Verwaltungsbehörde über die Schule in Ihrem Sinne definitiv noch wenig gewonnen sein; ob mehr für die Zukunft, mag dahingestellt bleiben. Ich sollte also glauben, daß Sie nicht so viel Veranlassung hätten, sich für diesen Ihren Cardinalsatz der Staatsbevormundung so sehr zu echauffiren. Ich will nun eben auch nur im Allgemeinen, wie schon mehrfach geschehen, darauf hinweisen, daß auch nach meinem Gefühl der sogenannte rothe Faden, dem wir in dem Berichte allerwärts begegnen, eine Antipathie gegen das Kirchenthum ist, eine Antipathie gegen Alles, was die kirchliche Autorität, was die kirchlichen Interessen irgendwie fördern oder stützen könnte. Es ist zuvor, meiner Ansicht nach, mit Unrecht auf den Gegensatz zwischen den Confessionen oder den Religionen Gewicht gelegt worden; man hatte, meines Erachtens, nicht nöthig, bei dieser Gelegenheit wenigstens uns den Trost zu geben, daß wir doch einen Religionskrieg, wie zur Zeit die Dinge ständen, so leicht nicht zu befürchten hätten; denn, meine Herren, ich sehe meinestheils auch nicht den entferntesten schwarzen Punkt am Horizonte stehen, welcher auf solchen Sturm deutete; im Gegentheile, diejenigen, welche die Kirche nicht excludirt haben wollen zum Vortheil des Staates, das sind eben sowohl Katholiken wie Evangelische;

der Streit wurzelt ganz anderwärts. Meiner Ansicht nach kann es im Allgemeinen von Niemand bestritten werden, daß heutzutage die eigentlich brennenden Gegensätze nicht mehr zwischen den verschiedenen christlichen Confessionen obwalten, sondern daß vielmehr die Grundfrage die ist, ob ein positives Christenthum, ein Offenbarungsglaube, oder ob eine materialistische, oder, wenn Sie lieber so wollen, eine wissenschaftlich rationalistische Weltanschauung herrschen soll, ob, mit einem Worte, der Materialismus, oder der Spiritualismus. Das sind, kurz gesagt, die Gegensätze; diese Gegensätze aber, meine Herren, trennen ja unsere katholische Welt ebenso, wie sie die protestantische trennen; wir stehen uns also nicht mehr, im großen Ganzen genommen, als Christen den Christen gegenüber, vielmehr stehen die Christen den Antichristen gegenüber — das ist der durchgreifendste Gegensatz. (Heiterkeit.) Ein verehrter Herr Abgeordneter hat bei einer früheren Debatte meinen Freunden und mir vorgeworfen, daß wir „das freie Leben in der Nation durch eine gewisse Orthodoxie einschränken und verkümmern wollten.“ Das, meine Herren, wollen wir nicht; wir glauben aber allerdings, daß ein wahrhaft freies Leben der Nation nicht ohne eine gewisse Orthodoxie bestehen kann, und wir glauben weiter, in dieser Beziehung, ganz innerhalb, auf dem Boden der Verfassung zu stehen, während diejenigen, die nicht so denken, meiner Ansicht nach, mindestens neben der Verfassung stehen, wenn sie nicht geradezu dagegen anlaufen. Die Verfassungs-Urkunde, welche hier vor mir liegt, spricht in gar manchen Paragraphen von verschiedenen Religions-Gesellschaften, von verschiedenen kirchlichen Corporationen, sie spricht ganz ausdrücklich von zwei großen kirchlichen Gruppen in unserem Staate; eine solche Unterscheidung aber ist doch gewiß überhaupt nur denkbar unter der Voraussetzung einer gewissen Orthodoxie. Wenn Sie nicht alle jene Artikel hinweg streichen wollen, so müssen Sie eine gewisse kirchliche Abgeschlossenheit zugeben. Sie kommen also mit der Verfassung in eine sehr unsanfte Berührung, falls Sie zu sehr darauf ein Gewicht legen, daß die kirchliche Orthodoxie der Strömung unseres politischen Lebens nicht mehr entspreche, daß wir damit der Freiheit irgendwie Eintrag thäten, keinesfalls geschieht damit der verfassungsmäßigen Freiheit Eintrag. Ueberhaupt, meine Herren, sollten wir uns hüten, scheint mir, uns zu sehr in Allgemeinheiten zu verlieren. Auch bei Lesung des Berichtes ist es mir so vorgekommen, als ob — ich darf das wohl sagen, ohne daß es mir der Herr Berichterstatter übel nimmt — als ob mit gewissen Schlagwörtern Beweise geführt werden könnten; das bezweifle ich meinestheils sehr. In dem Berichte sowohl wie hier in der Debatte bin ich mehrfach solchen Ausdrücken begegnet, als z. B. Zeitströmung, zeitgemäß, ich habe mir noch eine Anzahl von solchen Wörtern gemerkt. (Heiterkeit.) Sie werden mir aber wohl verzeihen, wenn ich sie nachher gelegentlich anführe. Meine Herren, ich habe schon einmal bemerkt, daß das ganz gute Mittelchen sein

mögen, um in der Conversation oder auch in der Zeitungspresse eine augenblickliche Wirkung hervorzurufen. Aber wenn es sich um Dinge von so ernster Art, wie ein Unterrichtsgesetz, handelt, muß man nicht glauben, damit irgend etwas Sonderliches gesagt, geschweige denn bewiesen zu haben. Ich erinnere mich, daß meinen verehrten Freunden und mir schon wiederholt vorgehalten worden ist, wir hätten das Volk nicht hinter uns. Das ist beiläufig gesagt auch gegen die ausdrückliche Bestimmung der Verfassung, welche bekanntlich sagt, daß jeder Abgeordnete das ganze Volk vertritt. (Heiterkeit.) Nun, meine Herren, ich kann wirklich so genau nicht untersuchen, ob diese verfassungsmäßige Fiction bei uns Mitgliedern des Centrums mehr oder weniger eine Realität ist, als bei den verehrten Mitgliedern der Majorität. Allein so viel weiß ich doch, in der „Zeit“ stehen wir, zu unserer „Zeit“ gehören wir, jedenfalls möchte ich von dem nachfolgenden Redner darüber eine nähere Ausführung mir erbitten, wie wir es uns denken sollen, daß wir nicht auch zu unserer Zeit gehören, nicht zeitgemäß seien. (Heiterkeit.) Allerdings ist diese Redensart eine sehr bequeme; man kann aber, wenn man sich überhaupt viel dabei denkt, sehr in die Irre gehen, und ich glaube, viele von den geehrten Herren befinden sich nicht selten und auch heute wieder in der Lage, sich wirklich zu irren. Seien sie überzeugt, meine Herren, Vieles von demjenigen, was Sie für zeitgemäß halten, das gehört einer bereits abgelaufenen Zeit an. Ihr Standpunkt ist vielfach — um einen Ihrer „liberalen“ Ausdrücke zu gebrauchen — ein überwundener. Es gehören gar viele von den Sachen, die Sie noch für das Neueste auf dem Gebiet der Wissenschaft oder des Fortschritts halten, schon einer längst abgelaufenen Periode an; gar viele Glaubens-Artikel des Liberalismus sind wirklich „überwunden“, ohne daß Sie Solches gewahr geworden sind; es kommt, glaube ich, daher, weil Sie in der Regel nur Ihre Zeitungen lesen, während wir — gestatten Sie mir, das in Parenthese zu bemerken, — den Vortheil vor Ihnen voraus haben, nicht blos unsere Zeitungen, sondern auch die Ihrigen zu lesen, (Heiterkeit.) und deshalb sind wir durchweg mehr au courant auf dem politischen Gebiete, als Sie, meine Herren. Ich glaube wirklich, daß Sie sich auch darin irren, wenn Sie glauben, daß die „Zeitströmung“, um bei dem Worte zu bleiben, allen diesen Commissions-Resolutionen zur Seite stehe. Allerdings giebt es in dieser Zeitströmung gewisse Wirbel, die ganz und gar in deren Richtung sich bewegen mögen. So habe ich z. B. noch in diesen Tagen in den Zeitungen gelesen, daß die Landesvertretung von Gotha — sie ist durchaus liberal, sogar fortschrittlich, glaube ich — (Heiterkeit.) sich selbst das Recht zugesprochen hat, über — die Lehr- und Lesebücher für die Elementarschulen zu befinden. Meine Herren, wie nennen Sie das? Sind diese Herren voran in der Zeitströmung, und müssen wir ihnen noch nachfolgen, oder stehen dieselben nicht vielmehr schon außerhalb der Zeitströ-

mung? Ich meinestheils glaube das Letztere. Aber dahin führt es, wenn man von solchem exclusiven Staatsthum ausgehen will, wie es hier verherrlicht worden ist; dahin muß das Princip der Staats-Omnipotenz führen, daß auch wir demnächst in diesem Hause, wie die Kammer von Gotha, per majora beschließen, ob das Lesebuch von Müller oder von Schulze (Heiterkeit.) maßgebend in den Schulen sein soll. — Lassen Sie uns davor uns behüten, und ich sage, das in der That nicht im Spaße; mehrere der vor uns liegenden Resolutionen tragen schon wirklich einen ziemlichen Beigeschmack jenes Gothaischen Kammerbeschlusses an sich. Also, meine Herren, im Allgemeinen werfe ich dem Kammerberichte vor, daß er die Staats-Omnipotenz zu sehr fördern will, daß er sie in unberechtigter Weise, nicht blos auf Kosten der Rechte der Kirche, sondern auch auf Kosten wirklicher großer staatlicher Interessen fördern will. Ich werfe ihm weiter vor, daß er zu doctrinair ist einerseits und viel zu speciell andererseits, daß er allzusehr verwickelte practische, concrete Fragen durch allgemeine absprechende Sätze oder selbst durch sogenannte Schlagworte entscheiden zu können geglaubt hat. Wenn ich dem Kammerbericht diese Vorwürfe mache, so bin ich weit davon entfern, damit nun eben den ganzen Kammerbericht nach allen Richtungen hin tadeln oder treffen zu wollen; im Gegentheil, wie schon der erste Herr Redner von dieser Stelle bemerkt hat, ist Vieles darin, dem ich vollkommen beistimme, so wie ich auch diesen Morgen zu meiner großen Freude in der Rede des Herrn Diesterweg, den ich bis jetzt für einen ganz entschiedenen Antipoden meiner Richtung gehalten habe, gar Manches gefunden habe, was ich sofort unterschreiben würde. Die Rede des Herrn Diesterweg, den ich, aufrichtig gestanden, — ich bitte es ihm ab — für einen sehr exclusiven Mann auf dem Gebiete des Schulwesens gehalten habe, scheint mir viel maßvoller und billiger, viel mehr alle Verhältnisse berücksichtigend gewesen zu sein, als die Aeußerungen der anderen Herren, die ich bis jetzt zu den s. g. gemäßigten Liberalen zählen zu sollen glaubte. Es hat Herr Diesterweg unter Anderem etwas gesagt, was ich für ganz richtig halte; er hat gesagt, es gebe mehrere berechtigte Factoren innerhalb des Staates, die sich alle nebeneinander sollten geltend machen dürfen, immer allerdings unter der allgemeinen Aufsicht des Staates, wie die Verfassung Solches vorschreibt. Das ist ganz meine Anschauung. Die Kirche ist berechtigt, der Staat ist berechtigt, oder fangen Sie auch meinethalben mit dem Staate an, wenn Sie lieber so wollen, und das Haus ist berechtigt, die Familie . . . (Ruf: die Gemeinde!) ganz gewiß auch die Gemeinde, die schließe ich am wenisten aus; sie steht gewissermaßen zwischen Staat und Familie. Ich habe zu meinem Bedauern vielfach wahrgenommen, daß fast alle Redner für den Commissions-Antrag viel zu sehr die Eltern ignorirt haben. Meines Erachtens wäre das eine mehr als curiose Freiheit, die darin bestände, daß das Recht der Eltern auf die Erziehung und die Bil-

dung ihrer Kinder confiscirt werden solle zum Vortheil des Staates, ja, daß es nur zurückstehen sollte hinter demjenigen, was irgend einem anderen Factor zu gewähren ist, auch die Gemeinde keineswegs ausgenommen. Meine Herren, ich weiß nicht, ob die Eltern, wie solche noch heut zu Tage existiren, und wie sie der Commissionsbericht auf S. 14 als Anhänger der confessionellen Schule charakterisirt, zu den „Urmenschen" zu zählen sind, (große Heiterkeit.) von denen ein Abgeordneter gesprochen hat, aber Menschen sind sie doch jedenfalls, (große Heiterkeit.) das höchste Menschenrecht aber, meine Herren, besteht darin, daß die Eltern zunächst zu bestimmen haben, was aus ihren Kindern werden soll, welche Art von Bildung sie namentlich in ihrer ersten Lebenszeit erhalten sollen; (Bravo!) dieses Recht aber, ich wiederhole es, ist viel zu wenig in dem Bericht und anderwärts gewürdigt worden. Ueberhaupt, meine Herren, vermisse ich durchweg den eigentlichen Respect vor der Freiheit. Erst die Freiheit der Eltern und dann die Freiheit der Anderen! Ich habe hier das Belgische Unterrichtsgesetz von 1842 vor mir liegen, welches den Herren auch wohl bekannt ist. Ich will dieses Gesetz nicht als ein Muster empfehlen, als eine Art Schablone, die wir nachzumachen hätten; aber ich glaube, es sind Bestimmungen darin, über die wir nicht so leicht hinweggehen sollten. Auch das Belgische Gesetz stellt die Forderung, daß in jeder Gemeinde eine Volksschule sein soll, auch es giebt dem Staate die Ober-Aufsicht, aber das Belgische Gesetz sagt u. A., daß, wenn irgendwo andere Schulen beständen, die keine Gemeinde- oder Staatsschulen sind, so könne die Regierung die betreffende Gemeinde von der Einrichtung einer besondern Gemeindeschule dispensiren. Warum sollte man das auch nicht können? Es liegt im Imteresse der Gemeinden, wie des Staats. Wenn eine Schule den allgemeinen Anforderungen entspricht, sich bereits vorfindet, warum soll dieselbe dann nicht als Volksschule zählen? Wir könnten auf diesem Wege vielleicht Manches ersparen. Auch das Belgische System der Prämien für Lehrer und Schüler verdient gewisse Beachtung. Dann kommt endlich noch Eins hinzu, was auch wider das, was ich Freiheit nenne, läuft; es ist der übertriebene Schulzwang. Ich glaube sagen zu dürfen, daß darin wirklich eine wunde Stelle unserer bestehenden Schulgesetzgebung liegt. Wir übertreiben den Schulzwang; es ist das meine Ueberzeugung. Daß der Staat dafür Sorge trägt, daß Jeder sich im Lesen und Schreiben, überhaupt in den Elementar-Fertigkeiten ausbilden kann, finde ich ganz in der Ordnung, so muß es sein; aber die Art, den Schulzwang zu exerciren, wie sie bei uns besteht, halte ich für innerlich ungerechtfertigt, und in den praktischen Wirkungen für nachtheilig. Der Staat faßt bei uns mit dem 6. Jahre die Kinder und hält sie in der Schule bis zum 14., 15. Lebensjahre fest. Meine Herren, ich glaube, das, was durchschnittlich genommen ein Kind lernen soll, das kann man in viel kürzerer Zeit lernen, und wenn man es selbst nicht könnte, so wäre

doch das Opfer, welches man bringt, dasjenige, was das Kind für seine Schulbildung einsetzen muß, viel zu groß, im Verhältniß zu demjenigen, was das Kind dafür eintauscht. Die physische Ausbildung und namentlich die individuelle bleibt zurück. Wir bekommen eine Art von Dutzendbildung, von Fabrikbildung dadurch immer mehr in das Land, dadurch, daß die Kinder in der frühesten Jugend, wenn sie kaum laufen gelernt haben, schon nach einer und derselben Schablone reglementsmäßig gebildet und aufgezogen werden. Das halte ich für ein Unglück, und wenn England noch so reich ist an kräftigen Individualitäten, wenn es noch so frisch und jugendlich oder männlich vor uns steht, wie wir das im Großen und Ganzen von ihm wissen, so kommt das eben daher, weil in England ein solches mechanisches System des Schulzwanges noch nicht die Sanction des Volkes und des Staates erhalten hat. Wenn Sie in England durch die großen Städte gehen, so finden Sie eine Menge von Anstalten mit der Ueberschrift über der Thür: „Supported by voluntary contributions", d. h. durch freiwillige Beiträge unterstützt. Es bildet den Grundcharakter der Engländer, daß sie sich vor Allem selbst helfen; das Sich-Zusammengruppiren der Interessen und die daran sich knüpfende Opferwilligkeit verhindern oder lähmen wir, wenn der Staat Alles thun soll, namentlich auf einem Gebiete, wo Jeder, der irgend Sinn für das allgemeine Beste hat, gern das Seinige beiträgt; wenn hier der Staat Alles mit dem großen büreaukratischen Lineal durch- oder zuschneidet, so schadet er den höchsten Interessen. Ich weiß sehr wohl, daß dieses Englische System auch seine bedeutenden Schattenseiten hat. Ich bin auf die betreffenden statistischen Zahlen gefaßt, und weit entfernt davon, Ihnen das System und Alles, was daraus erwachsen ist, zur directen Importation zu empfehlen; aber ich glaube, eine Lehre, ein Merkzeichen müssen wir uns von dort entnehmen, wenn wir die Segnungen haben wollen, die England durch seine echte germanische traditionelle Freiheit sich bisher bewahrt hat. Soviel, meine Herren, darüber. Wenn wir ein Unterrichtsgesetz bekommen sollten, so wünsche ich also, daß die Königliche Staats-Regierung mehr, als sie bisher es gethan hat, den Geist der Freiheit in diesem Gesetze walten ließe, daß es eben nicht eine Schande für alle Welt wird — ein Lattenspalier, nach welchem Alles und Jedes reglementsmäßig aufgezäumt und festgebunden werden soll, wie Solches meines Erachtens zur Zeit viel zu viel der Fall ist. Jetzt nur noch ein Paar Worte meine Herren, über ein anderes Capitel. Es betrifft die Ausbildung der öffentlichen Lehrer. Ich erinnere an einen bekannten Spruch: avant tout il faut vivre. Bevor man an die Bildung der Lehrer zu denken hat, muß man daran denken, daß diese Leute essen und trinken wollen, wie andere Leute, und daß sie ganz ebensoviel Anspruch darauf haben, wie die entsprechende Schicht der übrigen Beamten. Weil das aber von sehr großer hervorragender Wichtigkeit ist, so haben meine Freunde und ich geglaubt, gerade diesen Punkt

hervorheben und ihn ganz besonders der Königlichen Staats-Regierung ans Herz legen zu sollen. Es waltet im Uebrigen meines Erachtens in dem Commissionsbericht ein Geist, der weder geeignet ist, die Lehrer glücklich zu machen, noch auch ihren Beruf zu einem segensreicheren, als bis jetzt der Fall war, zu gestalten. Auch hier treten mir die Worte „allgemeine Bildung", „wissenschaftlicher Geist" und was dergleichen mehr ist, viel zu sehr und viel zu häufig entgegen. Meine Herren, ich glaube nicht, daß wir die Schullehrer glücklich machen, wenn wir ihnen diesen kosmopolitischen Wurf geben; ich glaube auch nicht, daß wir sie damit brauchbarer für ihren Beruf machen. Vor Allem das Nöthige! Meine Herren! Alle diese Sachen. die Sie theils den Schullehrern, theils von den Schullehrern gelehrt wissen wollen, sind gewiß an sich recht gut und schön; gewiß hat Niemand etwas gegen diese Dinge einzuwenden. Allein die Frage ist die: ist es denn auch möglich, daß man ihnen das Alles beibringt, ohne daß dasjenige, was sie wissen müssen, was sie zunächst brauchen, darüber Schaden leidet? — Das aber ist meine Ueberzeugung. Zu Allem gehört Zeit, namentlich aber gehört zum Lernen Zeit; die paar Jahre aber, welche ein Lehrer im Schullehrerseminar zuzubringen hat, reichen wahrhaftig nicht dazu aus, um in all den Dingen, wie sie der Commissionsbericht an mehreren Stellen aufführt, sich auch nur einigermaßen zu orientiren. Nichts scheint mir aber schlimmer zu sein als dieser — ich möchte sagen, dieser oberflächliche Bildungsfirniß, den man den Letzteren auflegen zu sollen glaubt, oder denen man ihnen vielmehr jedenfalls auflegt, wenn man auf diesem Wege weitergeht. Ein Lehrer kann sich gewiß noch vielfach ausbilden aus eigner Kraft, nach eignem Belieben und Ermessen, und das soll und wird er auch thun; aber eine ganze Menge von allgemeinen Wissenschaften, wovon man im Publikum kaum die Namen und Bezeichnungen versteht, als obligatorisch für den Schullehrer erklären zu wollen, das halte ich für durchaus unpraktisch, das führt nicht zum rechten Ziele. Meine Herren, jeder Kopf hat auch nur eine gewisse Spannkraft, nur eine gewisse Fassungskraft; jede Norm aber, die Sie geben wollen, müssen Sie auf den großen Durchschnitt berechnen; die ausgezeichneten Köpfe werden sich schon selbst weiter bringen, aber die große Mehrzahl der Lehrer muß, ich wiederhole es, lernen, was sie brauchen können, was sie nothwendig haben. Das müssen sie tüchtig, gründlich lernen, und damit sie es tüchtig lernen, dürfen wir ihnen nicht zu viel aufladen. Ohnehin paßt auch so eine allgemeine oberflächliche, quasi wissenschaftliche Bildung in so unendlich viele Lebensverhältnisse ganz und gar nicht. Was haben Sie davon, wenn auf den Dörfern der Schullehrer über Anthropologie, Psychologie und was dergleichen Wissenschaften mehr sind, debütirt? Ich glaube, den Bauern ist damit wenig geholfen, ja sie werden nicht einmal damit amüsirt. Vor allen Dingen muß man meiner Ansicht nach praktisch sein: praktisch, sowohl was das Unterrichtsgesetz

betrifft, als in Bezug auf dasjenige, was wir zur Zeit beschließen wollen. Wollen Sie wirklich etwas Praktisches beschließen, meine Herren, — das glaube ich ohne Selbstüberhebung sagen zu dürfen — dann beschließen Sie Dasjenige, was wir vorschlagen; beschließen Sie die einstweilige Trennung der Materien; sprechen Sie aus, daß Sie vom Ministerium erwarten, daß in demjenigen, worüber wir ja durchweg einig sind, nämlich in Betreff der Verbesserung der außerordentlichen Lage der Lehrer, vor allen Dingen geholfen werden soll! Dann haben Sie sich, meiner Ansicht nach, ein Verdienst um die Lehrer nicht blos, sondern auch um das Land erworben. Das ewige Wiederkehren allgemeiner Erörterungen, das ewige Gegeneinanderführen von Gegensätzen, das hat gewiß sein Gutes, meine Herren, und ich meinestheils schrecke am wenigsten davor zurück; aber die Hauptsache wird dadurch, meines Erachtens, nicht wesentlich gefördert. Ich wäre der Ansicht, man sollte nach der allgemeinen Discussion über die Resolutionen, welche vorgeschlagen sind, abstimmen lassen und sich dann nicht allzusehr in das überreiche Material, welches die Commission uns bietet, weiter vertiefen. (Bravo!)

2. Zweiter Tag.

1. Abgeordneter Harkort: Meine Herren! Heute bitte ich um Entschuldigung, daß meine Stimme nur eine geringe Tragweite hat. Ich gehöre zu den Männern, von denen der Herr Abgeordnete v. Mallinckrodt sprach, daß sie 12 Jahre Sturm gelaufen haben für das Schulgesetz, und da ist allerdings mein Athem etwas kürzer geworden. Die Anfrage meines verehrten Freundes, des Herrn Abgeordneten für Beckum, würde ich beantworten, wenn ich ihn an seinem Plätze sähe, und ich bin also wohl entschuldigt, wenn ich es jetzt nicht thue. Ich kann nun zur Sache übergehen. Vor Jahren, meine Herren, vernahm ich aus hohem Munde den Ausspruch; daß Preußens Größe vorzugsweise auf Bajonnette begründet sei; ich glaube, daß man heute sagen darf: diese Macht aufrecht zu erhalten beruht auf einem wohlgeordneten Volksheere und auf der patriotischen Gesinnung einer freien und intelligenten Bevölkerung! Man muthet uns große Opfer zu für das Heer; dagegen wird die Intelligenz jetzt sehr stiefmütterlich ausgestattet, und es wäre zu wünschen, daß die Sache sich anders verhielte. Es giebt Parteien im Lande, die die Schule in eine einseitige Richtung zu drängen suchen, um sie für ihre Zwecke auszubeuten, eingedenk der Regel, daß: Wer die Schule hat, hat auch die Zukunft. Und ich glaube, dieser Partei verdanken wir vorzugsweise die Verzögerung, daß der Art. 26 der Verfassungs-Urkunde noch nicht ausgeführt ist. Dem muß entgegengetreten werden im Interesse des allgemeinen Fortschritts. Meine Herren, wir stehen einer Regierung gegenüber, die weder den Willen noch die Kraft hat, das oft gegebene und oft gebrochene Wort endlich einzulösen;

deshalb ist es an uns, darauf zurück zu kommen. Die Gesetzgebung ist lahm gelegt, ein Stillstand ist eingetreten und der Rückschritt klopft an die Thür. Das Volk fragt bereits: Warum sollen unsere Abgeordneten den Stein des Anstoßes noch lange ohne Erfolg bergauf rollen? Meine Herren, der Gipfel ist bald erreicht, und er wird dann unaufhaltsam herabrollen; der Tag scheint zu grauen, dessen Sonne den Fall eines Systems beleuchten wird, was für Preußen ein unerquickliches und unhaltbares ist. Es ist die Pflicht des Hauses, unter allen Umständen alle jene Güter, welche die Nation nach der Verfassung fordern kann, ganz beharrlich zu reclamiren, und in diesem Sinne hat die Commission Ihnen die Resolutionen vorgelegt. Sie haben das Recht, zu fragen, was für ein Material wir dabei benutzten, und ich erlaube mir, Ihnen darüber die nöthige Auskunft zu geben. Uns standen nicht die Mittel und Wege offen, die das Englische Parlament zur Hand nahm, es griff 23 Jahre in die Verwaltung zurück; es bereisten 10 Emissäre 1 Jahre lang alle Grafschaften von England und 2 den Continent, um von hier das Beste zurück zu bringen, so entstand der Bericht der Englischen Schuldeputation in sechs Bänden. Wir mußten bescheidener auftreten. Wir haben nicht unterlassen, nach Möglichkeit das Material zu sammeln. Wir benutzten namentlich die bunte, lückenhafte, veraltete Gesetzgebung, dann den Gesetz-Entwurf des Ministeriums, der nicht zur Kenntniß des Publikums gekommen ist, dann unsere eigenen Erfahrungen, die wir in den heimischen Kreisen gesammelt haben. Dann hat die Commission im vorigen Jahre über diese Frage mit hervorragenden, mit wohlunterrichteten Berliner Lehrern verkehrt; dann bot sich uns der Stoff dar in der Monstre-Petition mit vielen Tausend Unterschriften. Was die letztere anbetrifft, so erlaube ich mir Ihnen einige Aufschlüsse über die Art ihrer Entstehung zu geben. Die Lehrerwelt hat lange geschwiegen und gedarbt, bis sie im Jahre 1862 zu der Erkenntniß kam, daß Gott nur denen zu helfen pflegt, die sich selber helfen. Man hat in kleinen Kreisen das Wohl der Schule berathen, man hat zu größern Versammlungen deputirt, um das Vorgeschlagene zu sichten, und der Kern ist so an das Haus der Abgeordneten gelangt. Wenn jetzt in diesem Jahre die Wiederholung dieser Petitionen geschieht und wenn man blos einfach die Resolutionen der Commission vom vorigen Jahre aufgenommen hat, so ist eben der Stand der Dinge in Betreff der Petitionen derselbe. Unser Bericht von 1862 hat dem Hause nicht zur Berathung vorgelegen. In diesem Jahre hat sich die Commission durch neue Mitglieder verstärkt, namentlich durch Juristen, und wir sind in dem Falle, auf dieselben Beschlüsse abermals zurückzugehen. Ich glaube, meine Herren, daß eine so mühsame Arbeit nicht ohne Weiteres beurtheilt werden kann in ganz kurzen Sitzungen der Fractionen; man muß die Vorarbeiten kennen, und ich hoffe, daß heute schon in der Discussion selbst manche Erläuterungen gegeben werden, die möglicherweise Sie zu

andern Abstimmungen bringen werden. Wir legen Ihnen nur Grundsätze vor: wir legen keinen Werth auf die Fassung: wir nehmen Verbesserungen sehr gern an, und wenn Sie uns zum Vorwurf machen, daß mehrere Bestimmungen sehr vage sind, nicht scharf genug ausgedrückt, so wollen Sie berücksichtigen, daß wir das religiöse Gebiet nur mit großer Vorsicht betreten konnten und Platz gelassen haben zu Transactionen. Die Folgen dieser Debatte werden jedenfalls ersprießlich sein; denn die Regierung wird daraus entnehmen können, was das Land wünscht und was das Land will. Es wird gleichzeitig eine scharfe Mahnung sein, endlich die Pflicht zu thun, welche die Verfassung auferlegt. Was Ihre gründliche Berathung anbetrifft, meine Herren, so erfüllen Sie den Wunsch von mehr als 30,000 Männern, denen Sie die Fortbildung der heranwachsenden Generation aufgetragen haben, die bisher duldenden und darbten in der Hoffnung, daß auch für sie endlich die Verfassung eine Wahrheit werde; Sie erfüllen aber gleichzeitig auch einen politischen Act, indem Sie die Intelligenz den Waffen ebenbürtig gegenüberstellen. Denn, meine Herren, die allgemeine Bildung ist nicht allein die Mutter der Freiheit und nationalen Bildung, sondern auch die sicherste Stütze der Verfassung. Deshalb empfehle ich die Resolution der Commission Ihrer reiflichsten Erwägung und glimpflichsten Beurtheilung. (Bravo!)

2. Regierungs-Commissarius, Geheimer Ober-Regierungsrath Stiehl: Nach den Erklärungen, die der Herr Minister gestern im Namen der Staats-Regierung abgegeben hat, ist es für mich nicht erforderlich, über die Resolutionen, die Ihre Commission Ihnen vorgeschlagen hat, und die Stellung der Staats-Regierung zu denselben mich weiter auszusprechen. Nach Maßgabe der ersten stattgefundenen Discussion muß es selbstverständlich Ihnen überlassen bleiben, ob Sie diese Resolutionen, die von mehreren der Herren Redner als solche nachgewiesen worden sind, die im Gesetze überhaupt keine Stelle finden können, und die in der Fassung, welche die Commission ihnen gegeben hat, formelle und materielle Bedenken erregen — ob sie diese Resolutionen der Staats-Regierung als maßgebend für den Erlaß eines Unterrichtsgesetzes überweisen wollen. Jedenfalls wird zwar, wenn Sie diesem Antrag der Commission Folge geben, die Staats-Regierung mit dem größten Interesse und mit der größten Aufmerksamkeit die in Betracht kommenden Ansichten prüfen, kann aber nicht die Verpflichtung übernehmen, die Ansichten in dem demnächst vorzulegenden Unterrichtsgesetz Ihnen als in Fleisch und Blut verwandelte Gesetzes-Paragraphen zu präsentiren. Was mich veranlaßt, das Wort zu ergreifen, ist hauptsächlich Folgendes: Es sind in der gestrigen Discussion über das Schulwesen im Allgemeinen und über die Schulververwaltung in den verschiedenen Perioden des Preußischen Staatslebens, über Grundbegriffe des Schulrechts und über das Verhältniß der Schule zur Kirche und dem Staate Meinungen geäußert worden, die einer

thatsächlichen Beleuchtung Seitens der Staats-Regierung bedürfen, wenn sie nicht, so nackt dargestellt, zu verwirrenden und mißverständlichen Auffassungen Veranlassung geben sollen. Ich bin in der glücklichen Lage, meine behauptete Meinung in den Hintergrund treten lassen zu dürfen, um mit Thatsachen, Documenten und Zahlen wenigstens die hauptsächlichsten der angeführten Ansichten beleuchten zu können. Zunächst ist die Frage der Besoldungen und der Sorge für die äußere Existenz des Lehrerstandes zur Sprache gebracht worden. Der Herr Minister hat sich bereits über die mancherlei Unzulänglichkeiten auf diesem Gebiete ausgesprochen. Es ist dann von einem der Herren Redner die Fürsorge, welche die Regierung seit längerer Zeit diesem Mangel unseres Schulwesens nach der Möglichkeit, welche die bestehende Gesetzgebung darbietet, zugewendet hat, anerkannt und gewürdigt worden; es ist aber zu gleicher Zeit ein, wenn auch nur leiser Zweifel an der Rechtsbeständigkeit der von der Regierung zur Verbesserung der Lehrerbesoldungen ergriffenen Mittel und Wege geäußert worden. Die Regierung glaubt, die Rechtsbeständigkeit ihrer Anordnungen vertreten zu können und könnte es nur im höchsten Maße bedauern, wenn auf diesem schwierigen Gebiete durch derartige Aeußerungen die Fortsetzung des Werkes, hinsichtlich dessen ja die Landesvertretung mit der Regierung in der Ansicht über seine Nothwendigkeit ganz einverstanden ist, über Gebühr erschwert und unmöglich gemacht würde.

Es ist gestern die Verwaltung des Ministeriums Altenstein in eine bestimmte Beziehung mit den bekannten Preußischen Regulativen gesetzt worden. In der Discussion sind zum Nachtheil der letzteren und zum Vortheil der ersteren, so weit ich habe folgen können, hauptsächlich folgende Punkte herausgestellt worden: Gegenwärtig ist das Princip der Confessionsschulen das begünstigte und schädliche — es war anderes. Gegenwärtig ist die Lehrerbildung eine verkümmerte und zurückgedrängte — es war anders, es war besser, es war sehr gut. Meine Herren, erlauben Sie mir aus der Verwaltung des Ministeriums Altenstein, was die Confessionsschulen betrifft, Ihnen folgenden Circular-Erlaß vom 27. April 1822 vorlesen zu dürfen:

> Die Erfahrung hat gelehrt, daß in Simultanschulen das Hauptelement der Erziehung, die Religion, nicht gehörig gepflegt wird, und es liegt in der Natur der Sache, daß dieses nicht geschehen kann. Die Absicht, durch solche Schulen größere Verträglichkeiten unter den verschiedenen Glaubensgenossen zu befördern, wird auch selten oder niemals erreicht. Vielmehr artet jede Spannung, die unter den Lehrern verschiedener Confessionen, oder zwischen diesen und den Eltern der Schuljugend ausbricht, gar zu leicht in einen Religionszwist aus, der nicht selten eine ganze Gemeinde dahinreißt, anderer Uebel, die mit Simultanschulen verbunden sind, nicht zu gedenken. Des Königs Majestät haben dieser Ansicht des Ministerii in der Cabinets-Ordre vom 4. October pr. aus-

drücklich beizupflichten geruht. Dergleichen Anstalten können daher nicht Regel sein, Ausnahmen finden Statt, wenn entweder die offenbare Noth dazu drängt, oder wenn die Be einigung das Werk freier Entschließung der von ihrem Seelsorgern berathenen Gemeinden ist, und von der höheren weltlichen und geistlichen Behörde genehmigt wird.

Meine Herren, ich lasse Jedem seine vollständige freie Meinung über die Zweckmäßigkeit der Simultan- oder Confessionsschulen. Ich glaube aber, nachdem ich die Gelegenheit gehabt habe, Ihnen dieses Normativrescript der Altensteinschen Verwaltung mitzutheilen, daß der Vorwurf, die Confessionsschulen würden gegenwärtig und seit dem Ministerium Eichhorn von der Regierung im Gegensatz zu dem Altensteinschen Ministerium exclusiv gefördert, nicht mehr wird wiederholt werden dürfen. Dann, meine Herren, folgende Andeutungen: Es ist von dem Herrn Abgeordneten für Berlin, wenn ich mich richtig erinnere, ohne daß der Ausdruck gebraucht worden ist, doch implicite die Gewissensfreiheit in der Wahl der Schule resp. des Religions-Unterrichts für die Kinder der betreffenden Eltern berührt worden, und es hat auch nicht den Eindruck machen wollen, als ob auch in dieser Beziehung die gegenwärtige Verwaltung im Vergleich mit der früheren als — ich will nicht sagen — nicht correct, aber nicht als liberal handelnd aufgefaßt werde. Ich glaube in dieser Beziehung den Nachweis erwarten zu dürfen, ob auch von der gegenwärtigen Verwaltung die einschlagenden, außerordentlichen, wichtigen Grundsätze des Allgemeinen Landrechts Theil II Tit. 12. §§. 10. und 11. je und an irgend einem Punkte nicht respectirt worden sind. Dann aber, meine Herren, da diese Frage hier zur Sprache gekommen ist, gestatten Sie mir, ohne irgendwie in die Sache einzugehen, doch die Andeutung zu machen: Vergleichen Sie in der gegenwärtigen Zeit die Stellung, welche die Regierung dem Religionsunterricht den aus beiden großen Landeskirchen ausgeschiedenen Personen gegenüber einnimmt, und denken Sie zurück an das, was vor Jahren hinsichtlich der altlutherischen Bewegung in unserem Vaterlande hat geschehen können, und gestehen Sie dann wenigstens auf diesem Gebiete der Regierung zu, daß sie den Begriff des elterlichen Rechts auch hinsichtlich der Religions-Erziehung ihres Kindes respectirt und in keiner Weise behindert. Der Herr Abgeordnete für Berlin hat gestern die Behauptung gethan, die Regulative seien ebenso gerichtet wie vernichtet. Ich weiß nicht, woher der Herr Abgeordnete diese Wahrnehmung hat. Sollte er den Zusatz gemacht haben „gerichtet von den Gebildeten," dann kann ich nichts dagegen einwenden; denn ich weiß nicht, wie er die Kreise der Gebildeten zieht. Vernichtet sind aber die Regulative nicht; vielmehr bestehen sie in voller Kraft und Wirksamkeit, — und zwar, wie der Regierung bewußt ist, je weiter sie ausgebildet und angewendet werden, in desto fruchtbarerer Wirksamkeit. Zum Schluß sage ich noch Folgendes: Wenn ein Unterrichtsgesetz in Preußen erlassen

werden soll, so muß es dem vorhandenen Bedürfniß wirklich entsprechen, in allen Punkten ausführbar sein, und den der Zeit und dem Bildungsstandpunkt wie dem Bildungsbedürfniß der Nation entsprechenden Fortschritt repräsentiren. Wird ein Unterrichtsgesetz gearbeitet blos als ein Zukunfts-Unterrichtsgesetz, meine Herren, dann geht damit die Gegenwart verloren und die Zukunft gewiß; wird ein Unterrichtsgesetz gearbeitet, welches dem Bedürfniß der Gegenwart entspricht, und den nöthigen freien Raum nicht nur läßt, sondern auch Anregung giebt, den Fortschritt in der Zukunft zu suchen, dann wird, glaube ich, das Preußische Unterrichtswesen durch ein solches Gesetz gefördert. Wie die Resolutionen, zu denen Ihre Zustimmung beantragt wird, nach diesem Maßstabe gemessen werden können, habe ich gehorsamst anheimzustellen.

Prediger Richter: Was die Bedürfnißfrage betrifft, so ist dieselbe schon gestern von dem Herrn Minister des Cultus und heute von dem Herrn Commissarius auf das Ausführlichste besprochen worden. Der Herr Minister hat allerdings das Bedürfniß in einer Weise anerkannt, das Bedürfniß nach Aufbesserung des Gehalts, nach Erhöhung der Pension und nach Einrichtung von reicher dotirten Wittwenkassen. Bis hierhin hat der Herr Minister das Bedürfniß anerkannt; ich erlaube mir aber auf einen Umstand hinzuweisen, der, wie mir scheint, bisher noch viel zu wenig gewürdigt worden ist. Wir haben von dem achten Theil unserer Elementarlehrer, der seine Wünsche an dies Haus gerichtet hat, wir haben von diesem Stande gehört, in welcher Noth so Viele desselben schmachten, wie ihnen das tägliche Brod beinahe mangelt, wie sie, in Sorge für das Wohl und die Erziehung ihrer Kinder, die Freudigkeit ihres Berufs zu verlieren Gefahr laufen. Meine Herren, ich bitte Sie zu beachten, diese Elementarlehrer bitten in ihrem ersten Antrage nicht um das tägliche Brod, sondern sie bitten um Bildung für den Lehrerstand! Ich glaube, dieses Zeichen, daß dieser gedrückte, materiell gedrückte Stand als seine erste Bitte die Bitte um Bildung, um Hebung seiner Bildung, daß er als seine erste Bitte die Bitte um eine gesicherte Stellung auf Grundlage der Verfassung in dem Organismus der Schulverwaltung an das Haus gerichtet hat, dürfte nicht übersehen werden, um den Geist, der in diesem Stande lebt, zu würdigen, und ich bitte namentlich den Herrn Abgeordneten für Dortmund, der bedenklich zu sein scheint über den Geist in unserem Lehrerstande, dies nicht zu übersehen, daß unser Volkslehrerstand noch derselbe ist, der er immer gewesen ist, nämlich **der** Stand, dem seine Bildung, der Kinder, des Volkes Bildung über Alles geht, selbst über die Noth des täglichem Lebens! Was nun aber und zwar den evangelischen Lehrern am meisten am Herzen liegt, das ist nicht blos ihre finanzielle Noth, sondern ein ganz anderes Bedürfniß, es ist das **Bedürfniß nach Hebung der Bildung des Standes**, das Bedürfniß nach einer selbstständigeren Stellung. Meine Herren, ich bin der Meinung,

dieses Bedürfniß hat die Staats-Regierung nur noch gesteigert, insbesondere durch den Erlaß der Regulative. Es ist mir sehr erfreulich, daß wir heute des Weiteren gehört haben vom Ministertische aus, welche Ansichten dort über die Regulative herrschen. Ich bin genöthigt — und ich bitte hierin etwas um Nachsicht — auf diese Mittheilungen, die scheinbar so unwiderleglich uns gegeben sind, und die nach meiner persönlichen Auffassung zum großen Theil viel Blendendes und Täuschendes haben, ich bin genöthigt, auf diese Mittheilungen Einiges ausführlicher zu erwidern. Ich werde mich nur an das halten, was zur Beurtheilung dessen, was hier vorliegt, nöthig ist. Wir tadeln an den Regulativen, was den Religions-Unterricht betrifft, einmal, daß die Regulative den Symbolzwang eingeführt haben. Ich will Sie nicht mit Vorlesung der betreffenden Stelle hier belästigen; aber, meine Herren, durch die Regulative ist eingeführt, daß unsere Seminarien in reformirte und lutherische geschieden werden. Es ist also ein Symbolzwang; denn es ist angeordnet worden, daß auf unseren evangelischen Seminarien der Religions-Unterricht streng nach den Lehrbegriffen der Lutherischen und Reformirten solle ertheilt werden. Meine Herren, ich freue mich, daß der Herr Regierungs-Commissarius den Namen Schleiermacher uns heute genannt hat, ich werde ihm mit dem Namen Schleiermacher hierauf erwidern. Schleiermacher ist derjenige, dessen ganze Theologie auf dem einen Satze beruht, daß dieser Unterschied zwischen Lutherischen und Reformirten überwunden ist. Schleiermacher ist derjenige, der, wenn er diesen Unterricht, wie er durch die Regulative in ihrer urspüglichen Gestalt vorgeschrieben wird, daß nämlich — und so ist es in der Schule und sonst geschehen — die biblische Geschichte so lange gelehrt und resp. gehört werden müsse, bis sie von den Schülern wörtlich könnte wiedererzählt werden, — Schleiermacher ist derjenige, der entsetzt gewesen wäre, wenn er dies erlebt hätte. (Sehr wahr!) Schleiermacher ist derjenige, der die Kunst der Dialektik und Katechetik auf eine so meisterhafte Weise geübt hat, wie Keiner, und die Königliche Staats-Regierung hat durch ihre Regulative diese Kunst aus der Schule hinausgeworfen, sie hat sie zu denjenigen Dingen gerechnet, die dem Volke verderblich wären. (Hört! Hört!) Meine Herren, ich wünschte, daß Schleiermacher diese Regulative hätte kritisiren können, ich wünschte, daß der Herr Regierungs-Commissar dieser Autorität folgte; da sie aber nicht mehr lebt, so will ich daran erinnern, daß sämmtliche Schüler Schleiermacher's, die seinen Geist frisch und selbstständig in sich tragen, den Religions-Unterricht der Regulative verdammt haben als einen Abfall von dem, was unsere Theologie errungen hat. (Bravo!) Daß in der That die Bildung der Lehrer durch die Regulative eine beschränkte geworden ist, das versichern uns in den eingereichten Petitionen über 3000 Lehrer. Ich sollte doch meinen, diese 3000 Lehrer, die das Seminar durchlaufen sind, die an den Volksschulen arbeiten, werden wohl zu beurtheilen wissen, ob

seit dem Jahre 1854 die Lehrerbildung fortgeschritten ist oder nicht. Aber das ergiebt sich ja ganz einfach aus dem, was die Regulative enthalten. Die Regulative haben angeordnet, daß in den Seminarien keine Weltgeschichte solle gelehrt werden. Bis dahin war sie gelehrt worden. Ist das nicht ein Rückschritt, daß ein ganzes großes Gebiet des Wissens, welches in Deutschland in dem gegenwärtigen und dem vorigen Decennium am meisten cultivirt ist, welches sich am glänzendsten entwickelt hat, von nun an auf den Seminarien soll verkürzt werden? Ich weiß sehr wohl, was man dagegen einwendet, und ich erkenne auch die Mißbräuche, die vielleicht hier und da damit getrieben worden sind; aber, meine Herren, ein Lehrer, ein Volksschullehrer, der nicht ein Mal sich den Lauf des menschlichen Geschlechtes in der Geschichte hat vorführen lassen, den erkennen unsere Lehrer nicht für einen gebildeten Lehrer an. Es sind ferner, meine Herren, die Realien, die Naturgeschichte und die Mathematik auf das dürftigste Maß beschränkt worden. Der Schaden, welcher hier vorliegt, ist nach meinem Dafürhalten der, daß gewiß Oben der beste Wille herrscht, daß insbesondere gewiß bei der Weiterbildung der Regulative das Streben gewesen ist, Alles besser zu machen. Aber, es ist nicht blos Mißbrauch getrieben, sondern das ganze System, welches mit den Regulativen eingeführt ist, das System, welches ich kurz dahin charakterisiren will, daß die Lehrer und die Schule wiederum zur Magd der Kirche herabgesetzt werden sollen, dieses System hat den grenzenlosen Mißbrauch hervorgerufen, und die Diction, die Sprechweise und Alles, was die Regulative sonst auszeichnet, haben dazu beigetragen, daß der Mißbrauch schwer zu verhüten gewesen ist. Als der Herr Minister v. Bethmann-Hollweg das Ministerium übernahm, geriethen die eifrigen Freunde der Regulative in große Verlegenheit. Sie hatten allen Eifer aufgeboten, um die Lehrer in dieses System hineinzuarbeiten. Alte Lehrer, welche 30—40 Jahre in ihrer Weise unterrichtet hatten, mußten von vorne wieder anfangen; es mochte biegen oder brechen, aber sie mußten von Neuem anfangen, weil die Regulative es forderten. Nun aber wurde ihnen bei weiterer Entwickelung der Regulative gesagt: Ihr habt's mißverstanden. Dadurch wurden die Freunde der Regulative in ihrem Eifer bedeutend abgekühlt, und insofern erkenne ich ist es gern an, daß das Ministerium Bethmann-Hollweg uns von einer Menge Uebertreibungen und Extravaganzen auf diesem Gebiete befreit hat. Zum Schluß, meine Herren, lassen Sie mich, da der Herr Ministerial-Commissar so viele Autoritäten uns heute vorgeführt hat, die bei der Regelung des Volksschulwesens Geltung haben, auch noch eine Autorität anführen, die Sie gewiß nicht hintenansetzen werden, eine Autorität, die wir mit Recht den Regenerator des deutschen Volks in diesem Jahrhundert nennen können, des Mannes, dem Sie nicht vorwerfen werden, daß es ihm an christlichen Sinne gefehlt hat. Dieser Mann, ich werde hernach seinen Namen nennen, sagt folgendermaßen: „Es ist aber nicht

hinreichend, die Meinungen des jetzigen Geschlechts zu lenken, wichtiger ist es, die Kräfte des folgenden Geschlechts zu entwickeln. Dieses würde vorzüglich kräftig geschehen durch Anwendung der Pestalozzischen Methode, die die Selbstthätigkeit des Geistes erhöht, den religiösen Sinn und alle edleren Gefühle des Menschen erregt, das Leben in der Idee befördert, und den Gang zum Leben im Genuß mindert, und ihm entgegenwirkt." „Die Erziehung muß dahin wirken, daß der Mensch nicht allein mechanische Fertigkeiten und einen Umfang von Wissen erlange, sondern daß der staatsbürgerliche und kriegerische Geist in der Nation erweckt, und die Kenntniß kriegerischer Fertigkeiten durch Unterricht in gymnastischen Uebungen allgemein verbreitet werde. Trifft ferner der Staat solche Einrichtungen, wodurch eine allgemeine Miliz errichtet und diese in zweckmäßige Verbindung mit der Armee gebracht wird, so wird durch eine solche Anstalt und durch den Einfluß der Erziehung, der Neigung der Gewerbetreibenden und gelehrten Stände zu unkriegerischen Gesinnungen, zum Losreißen vom Staat entgegengewirkt, und in Allen das Pflichtgefühl, für den Staat sein Leben hinzugeben, belebt." Dieser Mann ist der Freiherr von Stein; er hat diese Worte im Jahre 1809 niedergeschrieben, als er in der Verbannung darüber nachdachte, wie der zu Grunde gerichteten Deutschen Nation aufzuhelfen sei. Er hat damals darauf hingewiesen, daß Unterricht und kriegerische Erziehung die beiden Mittel sind, der Unterricht aber in dem Sinne Pestalozzi's, dem die Regulative den Krieg erklärt haben; und was dieser Mann wollte, das, meine Herren, glaube ich, wollen auch die Meisten von Ihnen. (Bravo!)

6. Berichterstatter Abgeordneter Krause (Magdeburg) zum Schlusse der General-Discusion: Meine Herren! Sie werden von Ihrem Referenten nicht erwarten, daß er in alle Zweige der Discussion eingeht, welche bereits in der General-Discussion beschritten worden sind. Ich glaube, ich kann mich darauf beschränken, einige Hauptgesichtspunkte ins Auge zu fassen und den Standpunkt der Commission in dieser Beziehung zu vertreten. Die eine Hauptfrage ist der Stand des Unterrichtsgesetzes. Meine Herren, da sind wir gleich zu Anfang einem interessanten kleinen Vorpostengefecht begegnet zwischen dem Herrn Abgeordneten für Berlin und dem Herrn Cultusminister. Der Herr Abgeordnete Diesterweg behauptete beiläufig, die Regulative seien verfassungswidrig. Der Herr Cultus-Minister provocirte gegen diese subjective Auffassung auf die Autorität dieses Hauses, welches im Jahre 1860 ja beschlossen habe, die Regulative seien nicht verfassungswidrig. Dem verehrten Herrn Abgeordneten für Halle schien die Provocation auf die Autorität dieses Hauses, die zum Theil mit auf seine Autorität kommt, nicht ganz geheuer zu sein, und er hatte sich nachher zur Aufgabe gestellt, diesen Satz ein wenig zu limitiren, denn er führte aus, allerdings seien die Regulative nicht verfassungswidrig, aber daß solche Dinge auf dem Verwaltungswege geordnet seien vor dem

Unterrichtsgesetz, das sei doch nicht richtig, sie hätten müssen nach dem Unterrichtsgesetz kommen. Ja, meine Herren, wir sind einverstanden darin; wenn ein Unterrichtsgesetz vorhanden gewesen wäre, hätten weder wir noch der Herr Cultus-Minister ein Bedürfniß gehabt, derartige Regulative ausgehen zu lassen. Interessant ist jedenfalls dabei — und wir haben wohl Ursach, davon Act zu nehmen — daß der Herr Cultus-Minister einen solchen Werth legt auf die Autorität dieses Hauses. Meine Herren, ich denke, das wird für uns ein Motiv sein, daß wir positive Anträge zu Beschlüssen erheben. Denn wenn wir einmal diese Anträge zum Beschluß erhoben haben, wird der Herr Cultus-Minister auch die Autorität dieses Hauses mit seinem Antrag sehr hoch stellen, und sollte einmal ein Haus kommen, welches den Regulativen mehr geneigt wäre, als ich glaube von diesem Hause voraussetzen zu dürfen, so wird der Herr Cultus-Minister sicherlich dem späteren Hause die Autorität des gegenwärtigen Hauses mit seinen Beschlüssen entgegenhalten. Meine Herren, bei der Frage vom Unterrichtsgesetz konnten wir auch wahrnehmen, was doch die Temperamentsverschiedenheit für eine Bedeutung hat. Wir waren der Meinung, die Sache mit dem Unterrichtsgesetz wäre doch hübsch langsam gegangen, und es wird uns von einer Seite gesagt, von dem Herrn Abgeordneten v. Mallinckrodt, wir liefen Sturm auf das Unterrichtsgesetz und darum würden wir gar nichts erreichen. Und der Herr Minister muß doch mit dieser Meinung einigermaßen einverstanden gewesen sein, denn er fand es auch einigermaßen befremdend, daß die Unterrichtscommission nicht erwarten könne, bis das Cultus-Ministerium mit diesem Gesetz zu Stande gekommen wäre, und er sprach von Sprüngen, die da in der Entwickelung gemacht werden sollten. Ja, meine Herren, ich weiß nicht, unsere kleinen Sätze und Anläufe hält der Herr Minister für Sprünge und der Herr Abgeordnete v. Mallinckrodt für Sturmlaufen. Fünfzehn Jahre haben wir nach guter deutscher gemüthlicher Art ganz ruhig und still gesessen und gewartet und gewartet, daß uns von oben her das Unterrichtsgesetz komme. Nun fangen wir eben an, uns zu erheben und den Mund aufzuthun mit einigen unschuldigen Sätzen, und sofort wird über Sprünge und Sturmlaufen geklagt! (Heiterkeit.) Meine Herren, der Herr Minister hat uns dabei auch verdeutscht, was unter der politischen Spannung zu verstehen sei, die ihn bisher verhindert habe, das Unterrichtsgesetz einzubringen. Er hat gesagt, es sei nicht allein das Mißverhältniß des Ministeriums zu diesem Hause, sondern es kämen dabei auch in Betracht die politischen Ansichten im Lande, die ja sehr verschieden und zum Theil aufgeregt wären, und daß in diese Aufregung auch das Unterrichtswesen mit hineingezogen sei. Ich glaube auch, in diesem Punkte hat der geehrte Herr Abgeordnete v. Mallinckrodt eine deutlichere Auslegung dieses ministeriellen Worts gegeben, wenn er gesagt hat: Ja, wie wollt Ihr denn mit dem Unterrichtsgesetz fertig werden? Diese Ansichten im Lande gehen ja

himmelweit auseinander. Ihr seht es an uns und Euch, wie weit sie auseinander sind; die Sache ist noch nicht reif, und wo die Ansichten so verschieden sind, muß man hübsch warten, bis die Meinungen zusammengehen. Das scheint mir auch die Ansicht des Herrn Ministers gewesen zu sein, wenn ich ihn richtig verstanden habe. Ja, meine Herren, dann könnten wir warten bis in alle Ewigkeit. Ich weiß kein besseres Mittel, die Differenz der Meinungen zu beseitigen, als daß ein bestimmtes positives Gesetz ins Dasein tritt. Dann werden die Meinungsdifferenzen sich legen. Da hat nun freilich der Herr Abgeordnete v. Mallinckrodt ein wenig Sturm in Aussicht gestellt. Er hat uns gesagt, mit dem bloßen Gesetze sei es noch nicht gemacht, ebensowenig wie damit, daß das Turiner Parlament beschlossen hat, Rom solle die Hauptstadt von Italien sein. So wäre mit diesem Gesetze an sich auch noch nichts gemacht; es würde lebhaften Widerstand finden in den Gemeinden. Ja, meine Herren, das ist, wenn ich es mit dem richtigen Namen bezeichnen soll, eine Drohung, und meine Herren, was von einer solchen Drohung zu halten ist, gegenüber einem positiv zu Stande kommenden Gesetze, das weiß jeder Preußische Staatsmann, und jeder Preußische Verwaltungsbeamte weiß, wie er sich im concreten Falle einem solchen Widerstande gegenüber zu verhalten hat. Meine Herren, ich denke also, wir lassen uns weder durch die Erwägungen des Herrn Ministers — er ist ja noch immer in Erwägungen begriffen, sie sind noch nicht abgeschlossen; und er wird das Unterrichtsgesetz nicht eher vorlegen, bis er Herr des ganzen Materials geworden ist. Es könnte dabei leicht kommen, daß der Herr Minister so lange Material sammelt und seine Erwägungen fortsetzt, bis auch seine Stunde geschlagen, (Heiterkeit.) und dann fängt der neue Herr Cultus-Minister wieder an zu erwägen und Material zu sammeln. Das ist die Aussicht, die uns für das Unterrichtsgesetz gemacht wird. Ich meine, wir lassen uns weder durch die Erwägungen und durch das Sammeln von Material Seitens des Herrn Cultus-Ministers, noch durch die leisen Andeutungen des Herrn Abgeordneten v. Mallinckrodt in Bezug auf manche Volkszustände bestimmen, unsere bestimmte Forderung des Unterrichtsgesetzes zurückzustellen, sondern wir thun, mag man es nun für Sprünge oder für Sturmlauf halten, einige positive Schritte der Sache entgegen. Meine Herren, ein zweiter Punkt ist der, welchen der Herr Cultus-Minister und der Herr Regierungs-Commissarius angeregt haben, die Frage nach dem Stande der Entwickelung des Preußischen Unterrichtswesens. Mein geehrter Herr Vorredner, der Abgeordnete für Teltow, hat mich zum großen Theil überhoben, auf diese Frage weiter einzugehen. Ich war allerdings der Meinung, auch schon ohne diese Aeußerungen, ohne diese handgreiflichen Daten, welche er Ihnen vorgelegt hat, würde es weder dem Herrn Minister, noch seinem Commissar bei aller Geschicklichkeit gelingen, ein solches Vorurtheil, wie es einmal vorhanden ist, gegen das gegenwärtige System

des Volksunterrichtes zu beseitigen. Solche Vorurtheile haben ihr gutes Recht, denn sie haben sich auf eine gründliche Weise gebildet. Meine Herren, wenn die Regulative und das ganze System, welches sie bezeichnen, so lammfromm, so unschuldig wären, wie es eben dargestellt worden ist, ich möchte in aller Welt wissen, woher die große Verstimmung gegen dieselben, woher die große Aufregung entstanden wäre durch Jahre hindurch, als die Regulative in das Volksschulwesen eingriffen. Solche Gegenüberstellungen von Jahr zu Jahr beweisen weiter nichts, als daß in gewissen Dingen die Zahlen zugenommen haben, daß jetzt mehr Lehrer sind als damals, daß die Seminarien zahlreicher besucht sind, daß ein Buch besser ist als das andere, weiter beweisen sie nichts. Daß das gegenwärtige Princip des Volksunterrichts das richtigere, das concretere sei gegenüber der früheren Zeit, daß es ein solches sei, das wahrhaft den Bedürfnissen der Zeit entspricht, dafür haben alle Data des Herrn Regierungs-Commissars gar nichts bewiesen, und ich glaube, wir werden wohl bei der Meinung bleiben, die großen Fortschritte, welche das Preußische Schulwesen zu allen Zeiten gemacht hat, kommen doch vorwiegend auf die Zeit vor dem Ministerium Eichhorn, und wenn das Cultus-Ministerium so besetzt gewesen wäre vor Eichhorn wie später, so würden wir wahrhaftig und der Herr Cultus-Minister mit uns nicht im Stande sein, die enormen Fortschritte des Preußischen Unterrichtswesens zu bewundern. Ich will nur ein paar Gegenüberstellungen des Herrn Regierungs-Commissars beleuchten. Er hat gesagt, es wird dem gegenwärtigen System vorgeworfen, daß die gegenwärtigen Confessionsschulen herrschten, und er hat sich dazu gar berufen auf die Cabinets-Order vom Jahre 1817, wo die Confessionsschulen angeordnet seien. Wenn ich den Vorwurf richtig verstanden habe — der in dieser Form allerdings an andern Stellen vorgekommen ist — wenn ich also den Vorwurf im gegenwärtigen Zusammenhange richtig verstanden habe, so bezog er sich nicht wesentlich darauf, daß die Volksschulen in Confessionsschulen eingetheilt sind, sondern daß die einzelnen Volksschulen von einem confessionellen kirchlichen Geiste beherrscht sind, und in allem ihrem Unterricht deprimirt und unterdrückt werden. Meine Herren, der Herr Regierungs-Commissar hat uns ebenso vorgehalten, welche Fortschritte in der Gewissensfreiheit in neuester Zeit gemacht worden, da man das Princip aufgestellt hat in den neueren Ministerien, dissidentische Kinder vom Religions-Unterrichte in der Volksschule zu befreien. Ich denke, man kann kurz sagen: nicht durch diese Ministerien, sondern trotz derselben. Ich denke, es ist bekannt genug, wie sehr sich die Ministerien gesträubt haben, an einzelnen Punkten diese Artikel von der Religionsfreiheit zur Ausführung kommen zu lassen, und wie sehr sie sich noch heute dagegen sträuben. So z. B., was eben der Herr Regierungs-Commissar angeführt hat, daß es den dissidentischen Eltern frei gegeben wäre, den Religions-Unterricht in der Volksschule ihre

Kinder nicht mitgenießen zu lassen. Das hat lange Zeit gedauert, bis die Regierung zur Anerkennung dieses Grundsatzes sich bequemt hat, erst der Minister v. Bethmann-Hollweg hat es gethan; unter dem Ministerium Raumer stand es anders, und ich denke, das Haus ist nicht wenig Schuld daran, daß die Königliche Regierung sich endlich bequemt hat, solche Freiheiten zu gewähren; aber das ist damit gar nicht gemeint, wenn man das Princip der Gewissensfreiheit dem gegenwärtigen Zustande des Volksunterrichts entgegenhält. Die wenigen dissidentischen Kinder sind wahrhaftig nicht gemeint, sondern es ist gemeint, daß der ganze Zuschnitt dieses Volksschulwesens ein solcher sei, der in der einzelnen Seele der daran betheiligten Kinder gar nicht den Gedanken der Gewissensfreiheit lebendig werden läßt: der ganze religiöse Zuschnitt dieser Schule ist ein solcher, der der freien Entwickelung des Gewissens widerstreitet. Das wären die Hauptsätze, die der Herr Ministerial-Commissar gegenüber gestellt hat; im Uebrigen berufe ich mich auf die Ausführungen des Herrn Abgeordneten für Teltow, den Regulativen gegenüber. Meine Herren! es ist von Seiten des Herrn Abgeordneten für Beckum der Commission vorgeworfen worden, daß sie in Betreff der Bildung abstracte Ziele aufstellte, abstracten wissenschaftlichen Unterricht für die Seminarzöglinge wolle und so einen Bildungsfirniß bereite, der einer realen Bildung ermangle. Von einer andern Seite, meine Herren, von dem Herrn Abgeordneten für Bochum, ist das Gegentheil behauptet worden: die Commission sei in ihren Anforderungen äußerst bescheiden, sie stelle gar keine anderen Ziele auf, sie wolle lediglich zu dem zurück, was vor dem Ministerium Eichhorn zu Recht bestanden und gegolten habe, daß Lehrer und Kinder so gebildet würden, wie ihre Eltern in früherer Zeit gebildet worden sind. Es ist dann von dem Herrn Abgeordneten für Beckum gewittert worden in dem Bericht der Unterrichts-Commission eine große Antipathie gegen alles Kirchenthum, eine Kirchenfeindschaft, und der Herr Abgeordnete hat dann gegenübergestellt den materialistischen Zug der Zeit gegen den religiösen, er hat gegenüber gestellt Christenthum und Antichristenthum. Meine Herren, der Herr Abgeordnete für Beckum liebt nämlich die Schlagwörter nicht. Dann hat der Herr Abgeordnete v. Mallinckrodt dieses Thema dahin ausgeführt, die Commission wolle eigentlich eine Emancipation der Schule von der Kirche, ferner in der Commune eine Emancipation von der Staats-Regierung, eine Emancipation der Wissenschaft von der Religion, und ich war lebhaft darauf gefaßt, schließlich das Wort zu hören — da die Herren Phrasen nicht lieben — die Emancipation des Fleisches solle die Krone der Emancipation sein. Ja, meine Herren, diesem Vorwurf gegen die Commission stellt der Herr Abgeordnete für Bochum den andern gegenüber, daß die Commission versäumt habe, das richtige Princip auszusprechen, nämlich das Princip der Trennung der Schule von der Kirche, sie sei zurückgeblieben gegen das eigentliche richtige Princip. Dann kommt

der Abgeordnete für Beckum in Betreff der Stellung des Staates und sagt, die Commission wolle durchaus das Princip der Staats-Omnipotenz geltend machen, und er versteigt sich sogar bis auf den Landtag zu Gotha, der nämlich beschlossen habe, die Lehrbücher der Prüfung zu unterwerfen. (?) Ich denke, meine Herren, diesen Ausspruch können wir gleich dadurch charakterisiren, daß wohl ein Gothaer Landtag nicht mit einem Preußischen Parlamente zu vergleichen ist, sondern eher mit einem Kreistage in Preußen. Von anderer Seite wird der Commission der entgegengesetzte Vorwurf gemacht. Der Herr Abgeordnete für Halle sagt, die Commission stelle da Sätze auf, daß es aussieht, als wolle sie neben dem Staate, der doch der einzige ist, der zu bestimmen hat, noch den Lehrerstand, die Communen und die Kirche als gleichberechtigte, ebenbürtige Factoren hinstellen. So, meine Herren, wird der Commission in Bezug auf die Hauptfragen von den verschiedenen Seiten das Allerentgegengesetzteste vorgeworfen. Und dann, meine Herren, malen die Herren ihre eigenen Ideale in Gedanken uns vor, wie sie Jeder von der Stellung der Schule hat. Der eine hat das Ideal, daß die Volksschule ganz confessionalistisch eingerichtet sein soll, der andere hat das Ideal, daß alles kirchliche und religiöse Wesen aus der Schule verbannt sein soll, ein dritter, der nimmt einen urmenschlichen Standpunkt an. Und endlich aus dem Centrum des Hauses, meine Herren, da ertönt der Ruf nach Freiheit, die Commission hat überall Zwang geübt, es wird überall im Unterichtswesen Zwang geübt. Freiheit, Freiheit für die Eltern, und auch etwas Freiheit für die Kinder, damit sie nicht allzuviel in die Schule gehen müssen. (Ganz richtig! Im Centrum.) Ja, meine Herren, was soll der Referent der Commission diesen entgegengesetzten, widersprechenden Vorwürfen gegenüber thun? Nun ich denke, diese Principien, diese Phantasiegebilde, wie sie zum Theil die Herren von den Anträgen der Commission sich gemacht haben, die lasse man wesentlich auf sich beruhen. Das ist eben Geschmackssache. Ich werde mich nicht einlassen auf Erörterung von Principienfragen. Die Commission hat bestimmte positive Anträge gestellt, die mögen in aller Form angegriffen werden. Dann hat die Commission die Verpflichtung, sich zu vertheidigen, aber Principienfragen zu beantworten hat sie keinen Auftrag. Ich habe nur zu constatiren, daß die Herren ihre eigenen Gedanken, ihren eigenen Geist in die Commissions-Anträge hineingelegt haben. Hätten sie dieselben nicht in sich bereits fertig gehabt, würden sie sie in dem Commissionsberichte nicht gefunden haben. Es ist keine abstracte Bildung von den Seminarlehrern gefordert worden. Es ist ausdrücklich von der Commission gegen dieselbe aufgetreten. Die Commission hat ausdrücklich erklärt, daß die Bildung der Lehrer in der Mitte zu stehen habe zwischen der abstracten Wissenschaftlichkeit und der einseitig einschränkenden Bildung, wie sie die Regulative darstelle. Die Commission ist fern davon geblieben, das Princip der Trennung der Schule von der Kirche auszusprechen. Sie hat das

mit Bedacht darum nicht gethan, weil mit einer so allgemeinen Phrase am Ende herzlich wenig gemacht ist, und es lediglich darauf ankommt, wie ein solches allgemeines Princip in concreten Bestimmungen durchgeführt wird, und daß es zu vieldeutig ist, um es in einer solchen Allgemeinheit stehen zu lassen. Es kann einen sehr guten und einen sehr schlechten Sinn haben. Die Commission hat auf das allerbestimmteste im Satz 20 — und sogar der Herr Abgeordnete v. Mallinckrodt hat dies anerkannt — ausgesprochen, daß die Rechte der Kirche ebenso gewahrt werden sollen, wie andere bestehende und verfassungsmäßige Rechte, und ich begreife nicht, wie man, im Hinblick auf diesen Antrag, der Commission den Vorwurf machen kann, daß sie das Princip der Trennung der Schule von der Kirche ausspricht. Sie ist so entfernt davon gewesen, eine Staats-Omnipotenz zu betonen, als sie eine Kirchen-Omnipotenz will. Sie ist von dem Grundsatze ausgegangen, daß auch in der Schulgesetzgebung der alte Preußische Grundsatz „suum cuique“ gelten soll; nämlich der Staat allein hat die gesetzliche Bestimmung des Unterrichtswesens; aber dabei sollen berücksichtigt werden: alle concurrirenden und interessirenden Factoren, und als solche sind genannt worden die Kirche, die Lehrer, die Communen, und ich habe nichts dagegen, wenn die Eltern noch hinzugefügt werden. Meine Herren, das ist also der wirkliche Standpunkt der Commission. Weder eine regulative Bildung, noch eine abstract wissenschaftliche Bildung, sondern eine wahrhaft menschliche, sittliche, nationale Bildung in der Volksschule und für die Volksschullehrer. Nicht ein Staats-Büreaukratismus, wie er bisher geherrscht hat, sondern mehr das Princip der Selbstverwaltung, welche den Communen übertragen wird, hinsichtlich dessen, was in der Schule zu verwalten ist; nicht eine Staats-Omnipotenz über die Schule, aber auch nicht eine Kirchen-Omnipotenz, sondern eine solche Regulirung der Gesetzgebung im Staate, daß alle berechtigten Factoren auch wirklich zu ihrem Rechte in der Organisation der Volksschule kommen. Das ist der Grundgedanke aller Anträge der Commission, und weder links noch rechts ist man berechtigt, etwas hineinzulegen, was die Commission nicht geschrieben hat. Ich muß mich entschieden verwahren gegen das Verfahren, wie es z. B der Herr Abgeordnete v. Mallinckrodt ausgeübt hat, daß er nämlich einzelne Meinungen von Commissions-Mitgliedern, oder gar die Meinungen von einzelnen Petitionen, welche im Commissionsberichte mitgetheilt sind, herausgreift und dann der Commission als ihre Meinungen aufhalset; denn man kann doch nicht auf die Meinungen einzelner Commissions-Mitglieder zurückkommen, wo die Commission ihre bestimmt formulirten Anträge gestellt hat. —

Damit schloß die General-Debatte, und man ging über die einzelnen Resolutionen zur Special-Debatte über. Ueber dieselbe kann ich kurz sein, brauche die einzelnen Amendements, welche eingebracht wurden, nicht anzugeben, weil aus den Schlußresolutionen, die nachher mitgetheilt

werden, hervorgeht, ob sie angenommen, oder verworfen worden, werde daher nur einzelne bemerkenswerthe Aeußerungen herbeiziehen.

a. Abgeordneter Graf Schwerin (vom Platz): Meine Herren! Ich bitte um die Erlaubniß, einige allgemeine Bemerkungen noch machen zu dürfen, die meinen Standpunkt, den ich zu dieser Frage einnehme, charakterisiren. Ich hätte diese Bemerkungen ebenso gut zur allgemeinen Discussion machen können, weil sie das Votum motiviren, das ich abzugeben gedenke, gegen alle die einzelnen Resolutionen der Commission. Ich erkenne meinerseits im vollen Maße an, daß wir nie eine Preußische Regierung gehabt haben, die sich soweit von den alten Preußischen Traditionen entfernt hätte, daß sie nicht ihre vorzügliche Sorge darauf gerichtet, das Schulwesen zu heben, theils dadurch, daß sie die äußere Lage der Lehrer verbesserte, theils dadurch, daß sie den geistigen Inhalt des Lehrmaterials vertiefte und vergrößerte. Ich glaube aber, wenn ich dies auf der Seite der Regierung anerkenne, daß man ungerecht ist, wenn man das ganze Verdienst dafür der Regierung beilegen will: man muß eben so sehr anerkennen, daß in der fortschreitenden Entwicklung die Gemeinden einen wesentlichen Antheil daran haben, daß der Zustand unseres Schulwesens in Preußen sehr wesentlich gegen früher verbessert worden ist. Man hat überall in dem Maße, wie sich die Bildung und auch der materielle Wohlstand mehr verbreitete und in die weitern Schichten des Volkes eindrang, sowohl in den städtischen Gemeinden wie auf dem platten Lande mehr oder weniger erkannt, daß man nicht besser für das geistige und materielle Wohl sorge, als wenn man die Mittel für den Jugend-Unterricht aufwende; und ich glaube, es ist dies von vielen Seiten geschehen, von Seiten der städtischen Communen sowohl wie in den Landgemeinden das Streben der Regierung sehr durch Entgegenkommen unterstützt worden; und ich darf wohl hinzufügen, auch Seitens der Gutsbesitzer auf dem platten Lande. Ich habe es, meine Herren, auch nicht mit den Regulativen zu thun; ganz gewiß ist, daß die Regulative weder verfassungswidrig sind, wie von einer Seite behauptet worden ist, noch daß ihnen alles das Ueble nachgesagt werden kann, was ihnen vielfach nachgesagt worden ist. Auf der andern Seite möchte ich aber den panegyricus doch auch nicht unterschreiben, den der Herr Regierungs-Commissar hier denselben gehalten hat; meine Ueberzeugung nach ist der Hauptfehler der Regulative der, daß sie eben so vage abgefaßt sind, daß sie so und so ausgedeutet werden können, und um das persönlich zu illustriren, daß damit der Herr Minister v. Raumer und der Herr Minister v. Bethmann-Hollweg haben auskommen können. Sie werden in der Hand desjenigen, der sie zu benutzen hat, ganz etwas Anderes, und das ist meiner Ueberzeugung nach ihr Fehler. Ich komme nun aber, meine Herren, zur Sache und da stütze ich mich lediglich auf die Verfassung. Der Paragraph 26 der Verfassung spricht es ausdrücklich aus: „Ein besonderes Gesetz regelt das ganze

Unterrichtswesen." Dieser Paragraph bildet den Schluß der ganzen Serie von Paragraphen, die über das Schulwesen in Preußen handeln, und es ist ganz unzweifelhaft, daß sein Sinn nur der sein kann, daß das Unterrichtsgesetz diejenigen Grundsätze, welche die vorangehenden Paragraphen enthalten, in bestimmter, concreter, gesetzlicher Gestalt zum Ausdruck bringen soll. Nun sind aber meiner Meinung nach die vorhergehenden Paragraphen durchaus ausreichend, so weit es sich um Grundsätze handelt. Sie sprechen aus, daß für die Volksschule und für das gesammte öffentliche Schulwesen der Staat die entscheidende Instanz bildet; sie sprechen aus, in welcher Weise die Gemeinde bei der Volksschule mitzuwirken hat. Sie weisen, meiner Ueberzeugung nach, richtig der Kirche die Stellung an, die sie in der Volksschule im Interesse des Staates und im Interesse der Jugendbildung zu allen Zeiten behalten soll, und sie sprechen endlich aus, daß Unterrichts-Anstalten zu errichten Jedem frei steht, der seine wissenschaftliche, technische und sittliche Befähigung dazu dem Staate nachgewiesen hat, und behalten für diese Unterrichts-Anstalten dem Staate nur das allgemeine Aufsichtsrecht vor, das Recht zu controliren, daß in solchen Privatschulen nichts gelehrt werde, was die Existenz des Staates als solchen gefährdet. Mit diesen Grundsätzen, meine Herren, ist vollkommen auszureichen. Nun glaube ich, ist es die Aufgabe eines jeden Cultus-Ministers, bei dem Antritt seines Amtes sich darüber klar zu machen, wie er zu dieser Forderung der Verfassung auf Erlaß eines Unterrichtsgesetzes, zu den Grundlagen, wie die Verfassung sie gelegt hat, steht. Er muß sich eine Meinung darüber bilden, ob er glaubt, nach Anleitung der Verfassung ein solches Unterrichtsgesetz geben zu können, oder ob er der Landesvertretung den Vorschlag zu machen hat, auf Abänderung der Verfassung, bevor er an den Erlaß eines Unterrichtsgesetzes geht. Der Herr Cultus-Minister hat uns gesagt, indem er in der vorigen Session noch die Vorlegung eines Unterrichtsgesetzes in Aussicht gestellt hat, daß die Spannung der Zeit ihm nicht gestatte, mit dieser Vorlage jetzt vorzugehen, und ich denke, der Herr Regierungscommissar hat hinzugefügt, daß mit einem solchen Gesetze nicht eher vorgegangen werden könne, als bis die Regierung das gesammte Material dazu in der Hand habe.

Meine Herren, ich kann beide Gründe nicht für zutreffend erachten, ich kann nicht glauben, daß einer derselben die Regierung von der Verpflichtung entbinden könne, mit der Vorlegung des Unterrichtsgesetzes so schleunig als möglich vorzugehen. Was zunächst das gesammte Material betrifft, dessen sich die Regierung zuerst glaubt bemächtigen zu müssen, so mag der Herr Cultus-Minister mir verzeihen, wenn ich glaube, das Material ist in ausreichendem Maße vorhanden und es ist auch ihm in ausreichendem Maße gegenwärtig. Der Herr Cultus-Minister hat gewiß den Vorzug vor sehr vielen andern Männern, die in sein Amt eintreten kön-

nen und in demselben gestanden haben; daß er bereits seit einer sehr langen Reihe von Jahren Mitglied der Behörde war, deren Vorstand er in diesem Augenblicke ist, und ich glaube der Herr Cultus-Minister wird mir Recht geben, wenn ich sage, ihm stehe das Material gewiß so weit zu Gebote, wie irgend Jemandem. Ueberdies ist ja bekannt, daß sein Herr Vorgänger bereits ein vollständiges Unterrichtsgesetz ausgearbeitet hatte, und es wird ihm nicht schwer sein, diejenigen Punkte sich klar zu stellen, in denen er von den Ansichten seines Herrn Vorgängers abweicht und also eine Aenderung der Vorlage, die sein Herr Amtsvorgänger beabsichtigte, ihm nöthig erscheint. Ich glaube also, daß mehr der andere Grund für den Herrn Cultus-Minister maßgebend ist, der Grund, den er aus der Spannung der Verhältnisse hergenommen hat; ich glaube aber, daß auch dieser Grund in keiner Weise als zutreffend erachtet werden kann. Der Herr Cultus-Minister hat bei seiner Rede uns diesen Ausspruch dahin erklärt, daß nicht diejenige Spannung gemeint sei, die zwischen diesem Hause und der Regierung in diesem Augenblick herrscht, sondern daß es im Allgemeinen das Weitauseinandergehen der öffentlichen Meinung über die Frage des Unterrichtswesens sei, welches ihn hindere, ein Unterrichtsgesetz vorzulegen. Da habe ich nun einen von dem Herrn Cultus-Minister durchaus verschiedenen Standpunkt. Ich glaube, daß gerade dieser Spannung gegenüber die Verpflichtung der Regierung um so größer ist, das Ihrige dazu zu thun, diese Spannung zu lösen, und ich kann dies gleich sagen, nicht blos in Bezug auf den speciellen Gegenstand, um den es sich hier handelt, nicht blos in Bezug auf das Unterrichtsgesetz, sondern in Bezug auf alle diejenigen Gesetze, die zum Ausbau der Verfassung noch nöthig und die in der Verfassung selbst verheißen sind. Die Regierung wird nun und nimmermehr die Spannung lösen, ohne daß sie eine bestimmte Stellung zu diesen Gesetzen einnimmt; (sehr richtig!) je länger sie es unterläßt, dies zu thun, desto mehr werden die Ansichten ins Weite und Blaue schweifen. Aus der Verpflichtung heraus, die mein verehrter Freund, der Herr Abgeordnete für Monjoie, neulich richtig jeder Regierung vindicirt hat, die G e i s t e r d e r N a t i o n z u f ü h r e n, — erwächst ihr die concrete Verpflichtung, in allen diesen Fragen eine bestimmte Stellung einzunehmen. Dann wird sich zeigen, ob und in wie weit sie in dieser Stellung dem entspricht, was durch die geordnete Vertretung des Landes für das Richtige erachtet wird, oder nicht. So lange sie aber sich in der Unklarheit hält, ohne irgend eine bestimmte Vorlage, so lange wird sie den Conflict nicht zu lösen im Stande sein, sondern sie wird ihn nur verschärfen und vertiefen. Dafür, meine Herren, bietet mir das beste Beispiel der ganze Verlauf auch der gegenwärtigen Session. Ich glaube daher, die Verpflichtung des Herrn Unterrichts-Ministers darf nicht bestritten werden, sobald wie möglich mit dem Unterrichtsgesetz vorzugehen. Wenn ich mich aber von diesem Standpunkt aus nicht für die Commissions-An-

träge aussprechen kann, so habe ich dafür den Grund, den mein verehrter Freund für Halle, glaube ich, schon angeführt hat. Grundsätze haben wir, meine Herren, wir haben sie in der Verfassung, und wir bedürfen daher anderer Grundsätze nicht. Wir werden bei der Aufstellung von Grundsätzen immer in die Gefahr kommen, in die meiner Meinung nach sich auch die Commission verloren hat, daß sie entweder wiederholt, was die Verfassung schon ausspricht, und dann etwas Müßiges sagt, oder daß sie über die Grundsätze, welche die Verfassung ausspricht, hinausgeht und dann Etwas thut, dem ich wenigstens für jetzt meine Zustimmung zu geben in keiner Weise gemeint bin — oder daß sie hinter den Forderungen der Verfassung zurückbleiben. In allen diesen Punkten hat meiner Ueberzeugung nach in der einen oder andern Resolution die Commission das Richtige verfehlt. Ich wiedehole es, meine Herren, wir bedürfen nicht der Grundsätze, sondern wir bedürfen der Verfassungs-Paragraphen, weil wir nur an diesen eben unsere Meinung gegen diejenige der Regierung zur Geltung bringen, resp. berichtigen können. Es ist auch der Stellung dieses Hauses sowohl, wie der Stellung der Regierung nicht entsprechend und nicht würdig, daß dieses Haus Grundsätze der Regierung vorlegen will zur Benutzung bei der Gesetzgebung, während es durchaus kein Recht hat und keine Macht, die Regierung zu verpflichten, nach diesen Grundsätzen sich zu richten. Auf der anderen Seite, glaube ich, würde jede Regierung, jeder Cultus-Minister, seine Pflicht verfehlen, wenn er bei der Vorlage, die er macht, sich nach vorgeschriebenen Grundsätzen, und seien sie vom Hause der Abgeordneten vorgeschrieben, richtet, sondern er muß seine Vorlage machen nach seiner speciellen Ueberzeugung von der Lage der Sachen, und wird dann zu erwarten haben, inwieweit es ihm gelingen möchte, dieser Ueberzeugung in der Landesvertretung Geltung zu verschaffen, oder wie weit dies nicht der Fall sein wird. Das Haus hat nur zwei Wege, in denen es meiner Ueberzeugung nach auf die Gesetzgebung einwirken darf, entweder es kritisirt die Vorlage der Regierung, nimmt sie an, oder verwirft sie, oder es macht Gebrauch von seinem Recht der Initiative; das Eine, oder das Andere will aber die Commission nicht, sondern sie will einen Mittelweg wählen, und meiner Ueberzeugung nach verirrt sie sich auf diesen Mittelweg sehr bedeutend. Sie führt Hiebe ins Blaue, alle ihre Sätze sind halb wahr, halb falsch, und wir kommen mit ihnen durchaus zu keinem irgendwie entsprechenden Resultate. Deshalb, meine Herren, werde ich mich nicht entschließen können, für irgend eine der Resolutionen zu stimmen, auch nicht, wenn sie wirklich so verbessert werden sollte, daß ich ihrem Inhalte nach mich für sie aussprechen könnte.

5. Abgeordneter Dr. Virchow: Was die Regulative gewollt haben, das, denke ich, hat man überall vollständig verstanden und man mußte es verstehen, weil seiner Zeit die königliche Staats-Regierung darüber gar keinen Zweifel ließ in den Regulativen selbst, welche ja, soviel ich weiß,

als die speciellste Emanation des Herrn Regierungscommissars zu betrachten sind, so daß, als er vorhin von der Objectivität sprach, mit welcher er uns die Regulative vorführen wollte, ebensogut hätte sagen können: Subjectivität. In den Regulativen ist ja ganz genau bezeichnet, wie man sich damals die Situation gedacht hat. Man sagte: für die innere geistige Hebung der Schule ist in neuerer Zeit ein wichtiger Wendepunkt eingetreten. — Es war im Jahre 1854, als man glaubte, auf einen ganz bestimmten Punkt der staatlichen und kirchlichen Entwickelung angekommen zu sein. Ueber diesen Wendepunkt äußert sich das Regulativ dahin:

„Die Elementarschule war der geistigen Richtung des Jahrhunderts, von welcher sie ihre größere Ausbreitung und ihre Neugestaltung empfangen, gefolgt. Wie aber das gesammte Leben des Zeitalters an einer Grenzlinie angekommen, wo ein entscheidender Umschwung nöthig und wirklich geworden, so muß die Schule, wenn sie nicht in Festhaltung eines überwundenen Gegensatzes wirkungslos werden und untergehen soll, in die berechtigte neue Bewegung Leben empfangend und fördernd eintreten.

Der Gedanke einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwickelung der Geistesvermögen an abstractem Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos oder doch schädlich erwiesen.

Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundament des Christenthums."

Daß man also den Umschwung wolle, der ja so viel besprochen wurde, der in den berühmten Worten von Stahl seinen correctesten Ausdruck gefunden hat, kann wohl nicht bezweifelt werden. Was man in letzter Instanz wollte, geht allerdings auch hieraus nicht hervor; denn gerade in der entscheidenden Stelle, die ich ihnen zuletzt vorgelesen, ist die Wortfassung in einem solchen Maße uncorrect und läßt so wenig klar sehen, daß Jedermann in Zweifel sein muß über das, was eigentlich gesagt werden soll. Es heißt nämlich, die Neugestaltung solle geschehen auf Grundlage der ewigen Realitäten auf dem Fundamente des Christenthums. Was nun diese Realitäten sind, wie sich die Grundlage zu dem Fundamente in ihrer Zusammenstellung verhält, das wird uns vielleicht der Herr Regierungscommissar am Genauesten darstellen. So viel ist aber sicher, daß man die Umkehr wollte von dem Gange der Schulentwickelung, der im Grunde, wenigstens in Preußen, seit dem Anfange des vorigen Jahrhunderts festgehalten worden ist, nämlich seit derjenigen Zeit, wo der Staat für sich die Verpflichtung und Berechtigung in Anspruch nahm, auf das Schulwesen unmittelbar einzuwirken. Dasjenige, was gegenwärtig, nachdem der schon im Jahre 1854 als überwunden betrachtete Standpunkt doch wieder als ein kräftig wirkender sich geltend machte, in den Vordergrund gestellt werden muß, das sind dieselben Ge-

denken, welche schon im vorigen Jahrhundert die großen Staatsmänner Preußens immer aufrecht erhalten haben, und welche insbesondere von der Regierung des großen Königs in der allerpräcisesten Weise ausgesprochen worden sind. Ich will hier nicht auf die viel citirten Aussprüche Friedrichs des Großen selbst hinweisen, darf aber wohl dem Herrn Regierungscommissar eine sehr bemerkenswerthe Erklärung des damaligen Etats-Ministers v. Zedlitz in die Erinnerung zurückrufen, welcher im Jahre 1783 in einem Schreiben an den damaligen Director der Franke'schen Stiftung in Halle, Dr. Freylinghausen, sich sehr klar über die Richtung des Schulwesens aussprach; er sagt:

„Es ist wohl nichts Unleugbareres, als daß die Kinder gar nicht zum Selbstdenken gewöhnt werden. Das geschieht nicht beim Religions-Unterricht, wo blos heilige Worte und Sprüche ins Gedächtniß gezwungen werden, ohne an Sinn und Verstand zu denken. Es geschieht auch nicht beim Sprachunterricht, wo man nur auf Vocabeln sieht und der Schüler schlechterdings nichts von den exponirten Sachen versteht. Dies finde ich leider in den meisten Schulen so, wo auch die frömmsten und gelehrtesten Leute unterrichten, denen es sonst gewiß um wahre Religion und um wahre Kenntniß des Alten zu thun ist. Das Hinderniß aber besteht in dem Mangel richtiger, zweckmäßiger Methode."

Dieser Gesichtspunkt ist es gewesen, der nachher mehr und mehr zur Anerkennung bei uns gekommen ist, und wenn man auch eine Zeit lang, insbesondere unter den Schrecken der Französischen Revolution und zur Zeit der berüchtigten Wöllner'schen Edicte, davon zurückgekommen ist, so ist doch schon in den letzten Jahren des vorigen Jahrhunderts wiederum mit der größten Entschiedenheit dieselbe Richtung eingeschlagen worden. In einer Relation des Ober-Consistoriums in Berlin vom 18. Juli 1799 ist ganz bestimmt der Gesichtspunkt in den Vordergrund geschoben, den Sie gegenwärtig in dem Commissionsbericht als einen, den bestehenden Verhältnissen so überaus feindlichen betrachten möchten. Es ist darin ausdrücklich erklärt,

daß die Schulen als Institute des Staates und nicht als Anstalten einzelner Confessionen zu betrachten seien, und daß es zu wünschen sei, daß in den Schulen der Religions-Unterricht nur auf die allgemeinen Wahrheiten der Religion und auf in allen kirchlichen Parteien gemeinsame Sittenlehre eingeschränkt, dagegen der specielle Confessions-Unterricht blos dem Prediger überlassen werde.

Wenn der Herr Regierungs-Commissar sich nachher darauf berufen hat, daß selbst unter Altenstein eine Periode bestanden hat, wo andere Gesichtspunkte maßgebend geworden sind, so ist er darin schon von dem Herrn Abgeordneten für Teltow zum Theil widerlegt worden. Ich will noch hervorheben, daß die Frage über die Stellung der Simultanschulen hier gar nicht die entscheidende ist; sie berührt uns in diesem Augenblicke

nicht, sie ist nicht die Grundlage der Resolutionen, um die es sich hier handelt; aber wohl handelt es sich darum, daß Sie in der vorliegenden Resolution sich darüber aussprechen, in welcher Methode im Allgemeinen unterrichtet werden soll, und ob namentlich die alte Frage, die so vielfach bei den Schulen discutirt worden ist, bei dem Seminar-Unterricht im Vordergrunde stehen soll, nämlich ob die letzte Aufgabe des Unterrichts in der Feststellung des Glaubens, oder in der Entwickelung des Denkens beruhen soll. Ich glaube, daß über diese Angelegenheit in dem Hause nicht specieller zu discutiren ist, daß die Majorität darüber vollkommen einer Meinung sein wird. Wenn der Herr Regierungs-Commissarius aber glaubt, daß die Stellung, welche die Regierung durch ihre Regulative gegenüber dieser Frage eingenommen hat, etwa blos von feindlichen Parteien benutzt wird, um gegen die Regierung zu operiren, so muß ich ihn darauf hinweisen, daß wir ein unbefangenes Zeugniß besitzen, welches er selbst wahrscheinlich nicht zurückweisen kann. Das ist das Zeugniß der englischen Commissare, welche vor kurzer Zeit, als es sich darum handelte, in England neue Grundlagen für die Schulverfassung zu gewinnen, nach dem Continent geschickt worden waren, und welche einen sehr weitläufigen Bericht über diese Sendung publicirt haben. In diesem Bericht befindet sich allerdings ein großer Irrthum, insofern die Commissare nicht ohne Bedauern davon gesprochen haben, daß selbst die Fortschrittspartei die Emancipation der Schule von ihrem Programm gestrichen habe. Ich denke, darüber ist zu keiner Zeit ein Zweifel gewesen, wie sich unsere Partei zu dieser Frage verhält. Was aber andererseits die Regierung angeht, so äußert sich der Bericht darüber in einer sehr bestimmten Weise. Ich will nur den Schluß des Passus hier anführen, wo gesagt ist:

„Die Reform hat in dem Lehrer den rastlosen Eifer gedämpft, es ist wahr; aber sie hat seine Energie getödtet. Er wird aufhören, unter der Disciplin des geistlichen Stabes zu seufzen, weil in der Dressur des Seminars aller Charakter aus ihm herausgewaschen ist.“

(Hört! Hört!) Ich denke, daß dieser Bericht, der von Männern ausgegangen ist, welche hier in dem Ministerium selbst actenmäßige Unterstützung gefunden haben, denen nach allen Richtungen hin officielle Aufklärungen haben zu Theil werden können, und die dann doch schließlich zu einem solchen Verdammungsurtheil kommen, wohl wird angerufen werden können, wenn wir behaupten, daß wir gerade in dieser Frage am allerwenigsten auf dem Parteistandpunkte stehen. Wir glauben im Gegentheil nur diejenigen Principien zu vertheidigen, welche unter früheren Regierungen dieses Staates immer dann anerkannt worden sind, wenn man nicht eine besonder Tendenzpolitik nach innen geführt hat, jedesmal dann, wenn der allgemeine Gedanke des Staates in den Staatsmännern seine volle und freie Vertretung gefunden hat. Leider müssen wir zugeben,

daß jedesmal, wenn die Staatsmänner, welche an der Spitze der Geschäfte standen, ihre Hauptaufgabe darin suchten, nach innen hin zu drücken, nach innen hin ihre ganze Thätigkeit auf das Rückschrauben des Volksgeistes zu richten, die Schule darunter hat leiden müssen, und mit Recht heben die Englischen Commissare hervor, daß es etwas ganz Unerhörtes sei, daß man in Preußen dahin gekommen ist, die Schule zu Zwecken des Zurückschraubens, nnd nicht zu Zwecken der Fortbildung zu gebrauchen.

6. Abgeordneter Freiherr v. Vincke (Stargard): Wie kann man einen so doctrinären Satz hinstellen: „gegen keinen Stand hat der Staat dringlichere Verpflichtungen als gegen die Volksschullehrer?" Mit Recht hat der Herr Abgeordnete für die Priegnitz erörtert, daß die Lehrer ihre Ansprüche überschätzen, ich will nicht sagen auf Grund der Regulative oder aus welchen anderen Gründen; denn es kommt meiner Ansicht nach noch vieles Andere hier zur Sprache, was ich hier nicht aufführen will, weil ich dem Stande, den ich für einen so ehrenwerthen halte, unsern Elementarschullehrern hier, wo sie im Hause so wenig vertreten sind, keinen Makel anheften will. Es ist aber eine Thatsache, daß die Ansprüche der Schullehrer an ihre Lebensstellung, wie der Herr Abgeordnete bemerkt hat, weit übertrieben sind, während unsere Kreisrichter in dieser Beziehung sich einer großen Anspruchslosigkeit zu erfreuen haben. (Heiterkeit.) Ich möchte es deshalb für eine schreiende Unbilligkeit halten, wenn man einen Stand, dessen Ansprüche überhaupt so sehr übertrieben sind, so zu Gunsten eines anspruchsloseren Standes in die Höhe schrauben wollte, und auch deshalb stimme ich mit Entschiedenheit gegen diese Resolutionen.

d. Abgeordneter Harkort: Ich wollte auf die Worte, die eben gefallen sind, Etwas erwidern. Ich habe zufällig eine Liste von 23 katholischen Lehrern vor mir; diese verdienen täglich 7 Sgr. 11 Pf. und 11 Sgr. 7 Pf. Ich frage, ob das Ansprüche an eine höhere Lebensstellung sind. (Bravo.)

7. Berichterstatter Abgeordneter Krause (Magdeburg): Ich würde auf das Wort verzichtet haben, wenn nicht der Herr Abgeordnete für Stargard durch sein Urtheil die Sache etwas schief dargestellt hätte. Ich halte den Vergleich mit den Kreisrichtern für eben so wenig für glücklich getroffen, als von anderer Seite der Vergleich mit den Subalternbeamten als glücklich angesehen wird. Man braucht wirklich nur einige Zahlen, wie der Herr Abgeordnete Harkort gethan, in Betreff der Gehälter der Volksschullehrer zu provociren, um die ganze Nichtigkeit des Vergleichs darzuthun. Ich erinnere an die Minimalgehälter von 150 Thalern, die lange noch nicht überall erreicht worden. Es steht buchstäblich so, daß an vielen Orten und in vielen Gegenden des Landes die Elementarschullehrer in Bezug auf ihre Gehaltsverhältnisse nur rangiren mit dem Einkommen der Tagelöhner.

8. Abgeordnete Gringmuth (Prediger): Meine Herren! Ich will hier weiter den rothen Faden nicht berühren, von welchem der Herr Ab-

geordnete für Beckum gesprochen hat, der sich durch die Resolutionen hindurchziehen und eine Antipathie gegen die Kirche und die kirchlichen Institutionen documentiren soll. Ich will dem darüber Gesagten hier nicht gerade beistimmen; aber daß die Commission der Kirche mitunter einen kleinen Seitenhieb hat geben wollen, das, glaube ich, werden Sie auch aus dem Berichte herausfinden, und eben so, daß die Resolutionen meist wenigstens gegen eine bestimmte Richtung der Kirche und der Theologie gestellt sind. In vorliegendem Falle aber handelt es sich nun um ein rein praktisches Bedürfniß, namentlich in den östlichen Provinzen, um die Verbindung des Küster-Amts mit dem Schul-Amte. Ich, natürlich in meiner Stellung als Geistlicher, bin für eine Verbindung der Kirche mit der Elementarschule, wie sehr ich auch sonst dem engherzigen Confessionalismus und der confessionellen Beschränkung höherer Lehranstalten entgegen bin. Doch abgesehen von meiner persönlichen Anschauung, nach welcher ich Kirche und Schule als ganz genau verbunden betrachte, ich möchte sie Geschwister nennen, erlaube ich mir, Ihnen hier die Bedenken vorzuführen, die gestern der Herr Abgeordnete für Halle, Herr Fubel, gerade bei diesem Punkte hervorgehoben hat; berücksichtigen Sie doch den einen Punkt, bei dem die Gemüthlichkeit aufhört, ich meine das Geld. Wo wollen Sie die Mittel hernehmen, um zwei Stellen zu dotiren, die füglich von einer und derselben Person zu verwalten sind? Wollen sie der Kirche nehmen, was ihr naturgemäß und gesetzlich gehört? Wollen Sie den Gemeinden neue Steuern auflegen, so werden sie bei denselben wenig Anklang finden. Wollen sie die Stellung der Lehrer verschlechtern, so werden sie deren Dank auch nicht gewinnen. Also ist es das Beste, das es dabei bleibt, wie es einmal naturgemäß sich entwickelt hat. Eine Auflösung der Verbindung mag da eintreten, wo aus dieser wesentliche Hindernisse für die Führung des Lehramtes entstehen, wie dies ja auch in meinem Amendement vollständig beantragt ist. Wenn von meinem verehrten Collegen, dem Abgeordneten für Görlitz, gesagt ist, daß aus dieser Verbindnng von kirchlichen Neben-Aemtern mit dem Lehrer-Amte oft eine unwürdige Stellung der Lehrer den Geistlichen gegenüber hervorgehe, so muß ich das bestreiten und sagen: wenn ein Lehrer sich ungebührliche Zumuthungen von seinem Geistlichen gefallen ließe, so wäre der Lehrer ebenso verächtlich, der sich das bieten ließ, wie der Geistliche, der ihm solche Zumuthungen stellte. Jedenfalls wird das Verhältniß ein gedeihliches sein, wenn beide an dem großen Ziel arbeiten, was sie vor Augen haben müssen.*) —

---

*) Das Amt, welches die ganze Kraft eines Mannes in Anspruch nimmt, soll seinen Mann und seine Familie dem Amte gemäß ernähren.

Will man dem Lehrer noch ein Nebenamt (als Organist, Cantor, Küster, Gemeindeschreiber) übertragen, so muß dieses nicht blos unter Genehmigung der Regierung, sondern auch mit seiner Einwilligung geschehen und er muß dafür entschädigt werden. A. D.

So weit das Substantielle der Verhandlungen in dem Abgeordneten-Hause, der Reden und Gegenreden. Gegen welchen Paragraphen der Resolutionen die eine oder die andere Bemerkung gerichtet gewesen, werden Aufmerksame leicht gemerkt haben. Es war daher auch nicht erforderlich, die eingebrachten Amendements (Verbesserungs-Anträge) speciell zu nennen. Aus der Schlußabstimmung über das Ganze werden die Leser, wenn sie die angenommenen 21 Resolutionen mit den zu Anfang dieses Aufsatzes mitgetheilten 24 der Commission vergleichen, erkennen, welche abgeändert, welche gefallen sind. Die in der Schlußabstimmung von großer Majorität des Hauses angenommenen und demnächst der Staatsregierung zur Aufnahme in das Unterrichtsgesetz überreichten 21 Resolutionen lauten nebst dem Eingange, wie folgt:

Der Erlaß des im Art. 26 der Verfassung verheißenen Gesetzes, welches das ganze Unterrichtswesen zu regeln bestimmt ist, wird mit jedem Jahre zum dringlicheren Bedürfniß und zur unabweislicheren Verpflichtung.

Für die Ordnung des Schulwesens sind in diesem Gesetze folgende Grundsätze als maßgebend zu betrachten:

1) Für die Aufnahme in das Schullehrer-Seminar muß von den Präparanden ein höheres Maß und eine zeitgemäßere Form der Vorbildung verlangt werden, als es nach den Vorschriften der Regulative geschieht. Die genauere Feststellung des Maßes erfolgt durch das Unterrichtsgesetz.

2) Die Erlangung der geforderten Vorbildung ist der freien Wahl des Aspiranten zu überlassen.

3) Für die Ausbildung der Volksschullehrer auf den Seminarien ist das beschränkende, den gegenwärtigen Anforderungen des Volkslebens widersprechende System der Regulative zu verlassen, und dagegen in einem mindestens dreijährigen Kursus durch gründliche und umfassende Unterweisung, namentlich auch in Geschichte und Naturwissenschaften, den Zöglingen ein möglichst hohes Maß von Kenntnissen, sowie von religiös-sittlicher, wissenschaftlicher und pädagogisch-praktischer Bildung zu gewähren. Zugleich müssen die Seminare den Zöglingen Gelegenheit bieten, im Lateinischen und Französischen, wo möglich auch im Englischen, ihre Kenntnisse zu erweitern. Auf die polnische Sprache ist nach der Oertlichkeit Rücksicht zu nehmen.

4) An Seminarien sind nur solche Lehrer anzustellen, die sich bereits als lehrtüchtig bewährt haben. Zu Seminardirectoren sind nicht vorzugs-

weise Theologen zu ernennen, sondern vor allen Dingen bewährte Schulmänner und Pädagogen.

5) Die Seminarien sind nicht ausschließlich in kleine Städte zu verlegen.

6) Eine gesonderte Vorbildung für künftige Lehrer an Land- und Stadt- oder sogenannten Mittelschulen ist nicht einzuführen.

7) Das Internat in den Seminarien darf nicht obligatorisch, und nicht mit einer solchen Hausordnung verbunden sein, die den Seminaristen von dem Verkehr mit dem Leben außerhalb des Seminars abschließt.

8) Es ist durchaus kein Grund vorhanden, die auf Seminarien ausgebildeten Elementarlehrer von Schulvorsteherstellen (Rektoraten) an Elementar- und Mittelschulen auszuschließen und diese lediglich mit Literaten zu besetzen. Es müssen Prüfungen angeordnet werden, welche jedem Elementarlehrer die Möglichkeit gewähren, dies Ziel zu erreichen.

9) Die Volksschullehrer haben gegründete und dringliche Ansprüche auf die Verbesserung ihrer Lage und der Staat hat entsprechende Verpflichtungen gegen sie. Das Unterrichtsgesetz muß daher die Gehaltsverhältnisse der Volksschullehrer so regeln, daß ihnen ein festes, den Lokalverhältnissen angemessenes gewährleistet wird, wie es schon Artikel 25 der Verfassung verlangt. — [Diese Fassung rührt von einem Amendement des Abg. Schollmeyer her; die Commission hatte beantragt: „Keine Klasse von Staatsangehörigen hat begründetere und dringlichere Ansprüche auf die Verbesserung ihrer Lage als die Volksschullehrer; und gegen keinen Stand hat der Staat dringlichere Verpflichtungen als gegen sie. Das Unterrichtsgesetz muß daher die Gehaltsverhältnisse der Volksschullehrer so regeln, daß sie im Allgemeinen nicht ungünstiger zu stehen kommen, als die Subalternbeamten."]

10) Für die Lehrer der verschiedenen Provinzen wird mit Berücksichtigung der Unterschiede von Land und Stadt und anderer Verschiedenheiten ein Minimalsatz des Einkommens festgestellt. Viel wichtiger aber noch als die Minimalsätze erscheinen die Anciennetätszulagen, daß nämlich das Einkommen der Lehrer durch Beförderung oder durch Zulage in einem angemessenen Verhältniß zu ihrem Dienstalter wachse. Alle diese Sätze unterliegen einer stetigen Revision in gewissen Zeiräumen.

11) Für die Pensionirung der Volksschullehrer müssen dieselben Grundsätze gelten wie bei der Pension der unmittelbaren Staatsbeamten.

12) Die Pension eines Lehrers darf nicht vom Diensteinkommen seines Nachfolgers abgezogen werden, ist vielmehr aus Beiträgen der Lehrer, wie aus Staats- und Communalmitteln zu gewinnen.

13) In jedem Regierungsbezirk soll eine Schullehrerwittwenkasse bestehen. Bei ihrer Verwaltung soll eine Mitwirkung der Interessenten in geeigneter Weise eintreten. Die Gemeinden sollen verpflichtet werden, auch ihrerseits jährliche Beiträge für jeden Lehrer zu jenen Kassen zu zahlen.

14) Bei der Anstellung der Lehrer soll der Gemeinde das Recht der unbeschränkten Wahl aus allen Anstellungs-Berechtigten zustehen und der Regierung das Recht der Bestätigung.

15) Die aus bestehenden Patronatsrechten dem Gemeindewahlrecht erwachsenden Hindernisse sind möglichst bald auf dem Wege des Gesetzes zu beseitigen.

16) Die Verbindung kirchlicher Aemter mit dem Lehramte ist auch fernerhin zulässig. Eine Auflösung der Verbindung tritt da ein, wo aus dieser wesentliche Hindernisse für die Führung des Lehramtes entstehen. (Amendement Gringmuth.)

17) Die Schulaufsicht und die Verwaltung des Schulwesens ist auf allen Stufen so zu organisiren, daß die Rechte der Gemeinde und des Staates sowie der betreffenden Religionsgesellschaften gewahrt werden.

18) Es soll überall ein Schulvorstand errichtet werden, der als Vertreter der Lokalschulgemeinde alle Interessen ihres Schulwesens wahrzunehmen hat und so organisirt sein muß, daß die bürgerliche und die kirchliche Gemeinde, der Lehrstand, und wo und so lange solches existirt, auch das Patronat in ihm vertreten sind.

19) Für die höhere Aufsicht und Verwaltung des Volksschulwesens muß an die Stelle büreaukratischer Centralisation der Grundsatz vorwiegender Selbstverwaltung treten.

20) Die höhere Schulinspektion soll nicht ausschließlich oder vorzugsweise mit kirchlichen Aemtern verbunden sein, sondern vor allen Dingen in die Hände bewährter Schulmänner gelegt werden.

21) Die Ernennung von schulfachkundigen Inspektoren, je nach Anzahl der Volksschulen für einen oder zwei Landkreise, würde den ausgesprochenen Grundsätzen und dem allgemeinen Wunsche der Lehrer entsprechen.

Die Vergleichung dieser 21 Beschlüsse und Anträge des Hauses mit den S. 155. aufgestellten 24 Resolutionen der Commission zeigt, wie gesagt, dem Leser, welche von diesen gefallen, welche verändert (amendirt = verbessert?) worden sind.

Zu den letzteren gehört Resolution 19. Die Herren meinten, die Verbindung des Küsteramtes mit dem Schulamte pflege das letztere doch nur wenig zu beeinträchtigen, setze den Lehrer auch nicht herab, und betonten, daß gar viele Lehrer die Beibehaltung der althergebrachten Verbindung wünschten. Wir (die Mehrzahl der Commissions-Mitglieder) waren dagegen der Meinung, daß das Küsteramt den ihrem Lehrberufe ganz zugethanen und ihrer Fortbildung obliegenden Lehrern sehr verhaßt sei, sie an nicht wenigen Orten in den Augen

der Vielen, welche des Menschen Werth nach seiner äußeren Stellung und Bedienstung zu beurtheilen und zu taxiren pflegen, herabsetze, die Achtung vor dem Lehrberufe schwäche, auch nicht wenige Pfarrherren dazu veranlasse oder verführe, die Befehlshaberschaft über den Küster auf den Lehrer auszudehnen, daß sie dem Herrschsüchtigen (sollte es daran, da die Menschen überhaupt so sehr geneigt sind, ihre Herrschaft auszudehnen — „Macht geht vor Recht" — in diesem Gebiete ganz fehlen?) Gelegenheit gebe, den einen ganzen Mann, in dem ein Doppelwesen steckt, zu tyrannisiren oder wohl gar zu chicaniren — meinten aus diesen und andern, den Lehrern nur zu wohl bekannten und von ihnen tief empfundenen Gründen und Ursachen, daß die in Rede stehende Verbindung „möglichst zu vermeiden", nur durch absolute Hindernisse zuzulassen sei; aber die Herren glaubten, diese Ansicht gehe zu weit.

Gefallen, abgeworfen oder beseitigt wurden die Resolutionen 10 und 14 und der erste Satz (das erste „Alinea", wie der technische Ausdruck heißt) in Nr. 19. Nr. 10 könne, meinte man, die Staatsregierung dazu veranlassen, auf die Gemeinden einen ungesetzlichen Druck auszuüben, die subsidiäre Unterstützung armer Gemeinden durch die Staatskasse sei auch bereits durch die Verfassung garantirt, und den Lehrern nach der Resolution in Nr. 14 im Falle der Unfähigkeit zum Lehramte (durch Hals- und Brustschwäche z. B.), aber bei übriger Arbeitsfähigkeit die Berechtigung zur anderweitigen Anstellung besonders zuzusprechen, verstoße einmal gegen die Gleichheit, weil es eine nicht zu rechtfertigende Bevorzugung einschließe, sei außerdem auch überflüssig, da die Verfassung Jedem das Recht zu jedem Amte, zu dem er sich die Befähigung angeeignet habe, zuerkenne. Wir dagegen meinten, daß die ohne ihre Verschuldung schuldienstunfähig gewordenen Lehrer den Unterofficiren und Feldwebeln, welche nach Ablauf der Jahre ihrer Capitulation mit dem Scheine einer Civildienstberechtigung entlassen würden, wenigstens gleichzustellen seien. Die Bücher haben ihre Schicksale und — die Anträge auch. Die Achtung vor dem Beruf und Geschäft des Lehrers als Erziehers und

Grundlegers aller menschlichen Bildung ist zwar im Wachsen; daß dieselbe aber unter allen Klassen der Gesellschaft in dem, um der Sache willen wünschenswerthen und gerechten Maße verbreitet und die richtige Höhe erreicht habe, wird Niemand behaupten. Gewiß ist nur die erfreuliche Thatsache, sie breitet sich unter dem Volke aus, der Arbeiterstand überzeugt sich mehr und mehr von der Nothwendigkeit gesteigerter Schulbildung, wir schreiten fort und — die Nachkommen der jetzt lebenden Lehrer werden es besser haben als sie und — ihre Schüler auch. —

Daß durch die Beseitigung der 9. Resolution der Vergleich mit den „Subalternen", der nur durch den Antrag in mehreren Lehrerpetitionen aufgenommen worden war, entfernt wurde, entsprach meinem Wunsche, der Vergleich war mir — ich wußte nicht gleich, warum — anstößig; bei einigen Nachdenken wurde mir dieses dunkle Gefühl klar.

Nicht deßwegen, weil etwa jede Vergleichung des einen Standes mit dem andern unzulässig ist — die Menschen können und werden sich, besonders da, wo die Aehnlichkeit der Berufsarten darauf führt und eine empfindliche Unbilligkeit in der Schätzung beider vorliegt, von solcher Vergleichung*) nicht abhalten lassen (hat ja die Vergleichung des Werthes und der Würdigkeit der Menschen mit dem derselben nicht ensprechenden Loose die Philosophen und Theologen auf die Erfindung eines Beweises der Seelenunsterblichkeit geführt) — ich sage also: nicht die Verwerflichkeit jedes Vergleichs, sondern die Schwierigkeit einer richtigen Abschätzung drängte mir jenes Gefühl auf.

*) Sie ist zuweilen unvermeidlich, namentlich dann, wenn der Contrast zwischen Sein und Schein zu groß, oft schreiend ist, wenn z. B. der Adel auf den Bürgerstand, Literaten und „Studirthabende" auf nichtliterarisch oder -akademisch Gebildete, Beamte auf Bürger, Geistliche auf Schullehrer, die doch für sie (jene) die Grundarbeit thun müssen, Frauen auf Dienstboten von Oben herabsehen. „Ein Mensch, der rechtschaffen und die Wahrheit sucht", sagte Friedrich der Große, „ist jeder Achtung würdig." Aus den Zeiten, wo der Schein mehr galt als das Sein, stammen die Ausdrücke: „bürgerliche Canaille" und populace. Sind diese Zeiten ganz um? —

Der Herr von Vincke machte den Lehrern (siehe oben) den Vorwurf der Uebertriebenheit und Unverschämtheit in Ansprüchen und Forderungen, Herr Loewe meinte dagegen, die Wünsche der Lehrer seien „höchst bescheiden". Ich vermuthe, daß sich billige Menschen, Angesichts des Wunsches der Lehrer, den „Subaltern-Beamten" gleichgestellt zu werden, zu dem Urtheil des Herrn von Vincke schwerlich bekennen werden; der Mann liebt die Ueberraschungen und Absonderlichkeiten, auch wenn sie keinen weiteren Erfolg haben können, als für einen Augenblick in Staunen zu versetzen, wie es mit seiner Behauptung, daß die Kreisrichter geringer und schlechter belohnt würden als die Schullehrer, der Fall war. Die Begründung dieses Novums fand er in der Vorbereitung des künftigen Kreisrichters zum Amte, der Gymnasial- und Studirzeit und deren Kosten und in der nach absolvirtem Staatsexamen bis zur Anstellung für ihn verfließenden „sauren Gurkenzeit". Ist es erlaubt, auf diese Absonderlichkeiten, wenn auch nur kurz, einzugehen, so würde ich sagen:

Der künftige Kreisrichter besucht das Gymnasium und die Universität, der künftige Lehrer die Real- oder die Präparandenschule und das Seminar — schätzt der Kreisrichter die allgemeinere Bildung, die er gewinnt, nur nach dem Maße, daß sie ihn zu höheren Forderungen berechtigt, ist die höhere Bildung kein Gewinn und Genuß an und für sich, ist sie ihm nach Schiller die „Milchkuh, die ihn mit Butter versorgt?" — Dann: gesetzt, der Lehrer komme mit 21 Jahren in's besoldete Amt, der Kreisrichter im 30sten, der Lehrer beziehe jährlich (wir schlagen es hoch an) durchschnittlich 300 Thlr., Frage: Wie lange wird es, wenn der Kreisrichter im Alter von 30 Jahren in das Gehalt von durchschnittlich 700 Thlr. eintritt, dauern, bis seine Gesammteinnahme die des Lehrers erreicht hat: Antwort: $9 \times 300 + 300\,x = 700\,x$; $x = 7$ ungefähr.

Also wenn Beide 37 Jahr alt sind, haben Beide in Summa gleich viel eingenommen. Aber wie nun? Der Lehrer bezieht jährlich seine 300 Thlr. fort (die Lehrer aber wissen, daß die

Durchschnittseinnahme des Preußischen Lehrers etwa 150 Thlr. beträgt), der Kreisrichter aber seine 700, wenn er sein Leben lang Kreisrichter bleibt, wie der — Lehrer. Aber steht der Kreisrichter nicht auf der untersten Sprosse einer Leiter, welche zu den angesehensten, höchsten und bestbesoldeten Aemtern hinaufführt? Der ehrenwerthe Herr von Vincke sagt trotzdem: der Kreisrichter ist schlechter situirt als der Schullehrer. Was ich dagegen gesagt, mag „für lächerlich" gehalten werden, meinetwegen, gut dann: so hebt eine Lächerlichkeit die andere auf.

Aber in der That, jede Vergleichung dieser Art hat ihre schwierigen Seiten. Welche Momente sollen dabei entscheiden? Die Länge und Kostspieligkeit der Vorbereitung zu den Aemtern? Das mag ein Moment sein, das in Betracht zu ziehen ist; aber es wird auf die Wirkung dieser Vorbereitung ankommen. Die Länge und Dauer der täglichen Arbeitszeit? Dann müßte der Tagelöhner und Fabrikarbeiter den höchsten Lohn empfangen. Der Unterschied von Kopf- und Handarbeit? Nach allgemeiner Meinung wird und soll die sogenannte Kopfarbeit besser bezahlt werden als die Handarbeit. Aber welcher große Unterschied existirt zwischen Kopf- und Kopfarbeit! Sieht nicht manche als Kopfarbeit aus, die doch viel leichter zu vollführen ist als Handarbeit! Die Mühe der Arbeit! nach Schiller's Forderung: „es messe der Lohn streng nach der Mühe sich ab!" Aber Gewohnheit schwächt Anstrengung und Mühe, und die Lust zur Arbeit „macht Mühe und Arbeit gering". Die Wichtigkeit der Beschäftigung für Staat und Leben! Wohl, dieses dürfte wohl das bedeutendste, den Ausschlag gebende Moment sein. Und wenn es das ist, und wenn es unter den geistigen Berufsarten keine mühsamere, anstrengendere und aufreibendere giebt als die lehrhafte Beschäftigung mit 50, 80, 100, 150 Kindern, und wenn wir nun hinzufügen, daß der Lehrer diesen Kindern zum Allerwenigsten die für das Leben, wenn es ein menschliches sein und werden soll, allerunentbehrlichsten Kenntnisse und Fertigkeiten aneignet; wenn wir bedenken, daß der Lehrer im besten Falle den Kindern schaffende Kräfte (wie Schulze-Delitzsch sagt:

ein productives Kapital) aneignet, während dieses wenigstens von dem Kreisrichter nicht behauptet werden kann: wenn, sage ich, wir dieses bedenken und billig urtheilen wollen, so dürfte doch wohl bei dieser Abwägung die Schale des Schullehrers nicht in die Höhe schnellen und unser Urtheil zwischen Vincke und Loewe wohl feststehen. Doch genug davon, diese Worte sollen überhaupt nur als en-passant-gesprochene betrachtet werden. Gut, daß die „Subalternbeamten" weg sind! Man schätze das Lehramt nach seinem Werthe! Man stelle sich vor, was aus der Welt, aus Civilisation und Cultur werden würde — ohne Schule; auch, wie es mit Religion und Christenthum aussehen würde, ohne die 6—8jährige Thätigkeit der Lehrer an den Kindern in deren bildungsfähigem Alter, wie viel wohl die Herren Geistlichen in dem Confirmanden-Unterricht ausrichten würden, ohne die vorausgegangene Arbeit der Lehrer!*) Wir sind noch weit zurück — das ist meine Meinung —, wir urtheilen falsch und taxiren falsch, wir urtheilen und schätzen nach Herkommen, Gewohnheit und Vorurtheilen, nach angemaßter Würde und

*) „Fangt's mit den Jungen an, und es wird geh'n!" sprach einst der alte, welterfahrene Goethe. Ist's ein „wahr Wort"? Wer wagt es, das zu leugnen? Drum frag ich Euch dreist: Wer wird am meisten leisten, der an den Jungen arbeitet, oder der an den Alten? —

Im Jahre 1822 schrieb Krummacher (der Parabel-Dichter) sein Buch: „Die Schule im Bunde mit der Kirche", warum nicht auch „Die Kirche im Bunde mit der Schule?" Also jeden Falles Bundesgenossen! „Bundesgenossen" heißt aber doch nicht: Vorgesetzte und Untergebene!

Wenn man auf den Zweck der Wirksamkeit des Geistlichen das Wort anwendet: „Ja, Bauer, das ist was ganz Anderes", so bestreite ich das direct. Mag sein, daß Weisen und Formen dort und hier verschieden sind, in der Hauptsache haben Schule und Kirche denselben Zweck: Bildung religiös-sittlicher Menschen. So aufgefaßt, ist die Bundesgenossenschaft eine natürliche, wird sich aber erst dann fest gestalten, wenn der eine Bundesgenosse den andern als solchen anerkennt: verschieden (nur theilweise verschieden) in den Weisen und Mitteln, einig in dem höchsten Zwecke. Solche Bundesgenossenschaft liegt darum in der Natur der Institutionen, wird deßhalb — wenn unnatürliche äußere Bande gelöst sein werden — eine dauerhafte sein.

täuschendem Nimbus, nicht nach dem wahren Werth der Dinge und Menschen. Die Mehrheit mag dieses bestreiten; ich weiß, daß ich Männer, die zu den vorurtheillosesten und erfahrensten gehören, auf meiner Seite habe: Jean Paul, Zschokke, Lord Brougham, Eugen Sue, Victor Hugo u. A. Per aspera ad astra ist das Loos der Lehrer von jeher gewesen — wer es anders haben will, der werde statt Lehrer — Kreisrichter! Exempla trahunt. Sollte der Freiherr von Vincke, nachdem er zu besserer Einsicht gekommen, etwa Neigung haben, die Stellung des Juristen mit der des Schullehrers zu vertauschen? —

Herr Stiehl hat abermals die herrlichen Schulregulative, sein theures Herzenskind, vertheidigt. Ich begnügte mich in meinem Sermon mit dem allgemeinen Urtheil ihrer Verdonnerung nach der übereinstimmenden Ansicht der fortgeschrittenen Lehrer, der pädagogischen Kritik und der Männer des Volks, welche dessen Bildung gefördert wissen wollen. Die Partei, die sich ihnen gegenüberstellt, besteht aus Theologen und Pädagogen der Orthodoxie, einander excludirenden Kirchenparteien, den von ihnen beeinflußten Lehrern und der kirchlich-politischen Reaction. An ihrer Spitze stand Stahl, jetzt noch, nach wie vor, Stiehl. Er denkt mit den Jesuiten: aut sint ut sunt, aut non sint. Denn daß die Verbesserungen, welche Herr von Bethmann-Hollweg an seinem Werke angebracht, daß die von ihm gnädigst gewährte Nachlassung von ausschweifenden Forderungen an die Schulkinder das Wesen des Werkes nicht wesentlich geändert hat, weiß Jeder.

Es ist ein unerfreuliches Geschäft, auf dasselbe immer und immer wieder zurückkommen zu müssen; da es aber fortbesteht und fortbestehen soll, und, wie gesagt, von Neuem die Apologie desselben zu vernehmen gewesen ist, so muß es geschehen, und so will ich ihm denn hier noch einmal — aber summarisch — seine „Sünden" vorhalten.

1) Die Vormeinung eines entscheidend und endgültig eingetretenen „Umschwunges" in der Auffassung von Welt und Menschen, Verfassung, Religion, Pädagogik u. s. w., und

ihr zufolge nach Stahl's Dictum: „Die Wissenschaft muß umkehren!"

2) Die durch die Vorschriften der Regulative über die Richtung, die Tendenz und die Verdienste des Ministeriums Altenstein thatsächlich, und durch das Stiehl'sche „Centralblatt" buchstäblich und wörtlich ausgesprochene Verurtheilung der pädagogischen Leistungen auf dem Gebiete der Volksschule während dieser Periode — eine Verurtheilung und Schmähung*), die Herr Stiehl den Muth gehabt hat, in Abrede zu stellen, die aber nicht weggeleugnet werden kann. (Ausführung: die bekannte Schrift des Pfarrers Löschke und „Rheinische Blätter", Band IX., Heft 3.)

3) Die Haupttendenz der Regulative: Symbolgläubigkeit (im Widerspruch mit der in Preußen gesetzlichen Union), exclusive Kirchlichkeit (Wiedereinführung des glücklicher Weise in den Schulen obsolet gewordenen, Andersgläubige verketzernden Heidelberger Katechismus).

4) Buchstabengläubigkeit und Wortzwang (Erzählung der biblischen Geschichten mit den Worten der Bibel von Seiten der Schulkinder. — Trotz dem: Verbot des Auswendiglernens der biblischen Geschichten — durch die Weisheit des Herrn von Bethmann-Hohlweg!)

5) Belastung des Gedächtnisses der Kinder mit Unverstandenem**), mit einer Unmasse von biblischen Geschichten a. u. n. T., von Bibelsprüchen, Psalmen, Sonntagsevangelien, alten und veralteten „Kernliedern" u. s. w. — dadurch Be-

*) „Etwas Neues und vielleicht Beispielloses war es offenbar, daß ein Gouvernement, welches nach der legitimen Entwickelung der Dinge lediglich der Nachfolger des vorhergehenden war, sich so auffallend und offensibel von demselben entfernte, daß seine Anhänger die vorhergehende Regierung rundweg als eine Mißregierung bezeichnen durften, mit unbestreitbarer Connivenz der officiellen Gewalthaber."

Frantz, die Quelle alles Uebels, Stuttgart 1863, S. 99.

**) Nach dem Trostspruch der Salbader: „Unverstandene Worte bringen viel Frucht in später Zeit."

einträchtigung der geistigen, freien Entwickelung*) und Verleidung des Religionsunterrichts.

6) Das Uebermaß vorgeschriebener Religionsstunden.

7) Die in Folge von 5 und 6 nothwendig gewordene, unberechtigte Beschränkung und Verkennung des weltkundlichen und anderen Unterrichts (Geographie, Naturgeschichte, Weltgeschichte, deutsche Sprache und Literatur, Geometrie u. s. w.), sowohl in der Volksschule, als auch und besonders in den Lehrerbildungsanstalten.

8) Die Uniformität und Specialität des Lehrplans, unbekümmert um lokale, provinzielle und individuell-subjective Verschiedenheiten.**)

9) Die Beseitigung geistbildender Methode in nothwendiger

---

*) Ich will hier beispielsweise an eine Erfahrung erinnern. Beginnt der Lehrer im öffentlichen Examen mit dem Religionsunterricht in der herkömmlich gewordenen Weise: mit Hersagen des Katechismus u. s. w., so währt es eine lange Zeit, ehe die Kinder sich wieder frei bewegen und frisch antworten; es ist, als wäre ihnen vor den Kopf geschlagen worden.

**) „Was erreicht der Staat mit dieser formalen und schablonirenden Behandlung? Sicherlich gerade das nicht, was manche Regierung offenbar erreichen möchte. Oder wäre es den Preußischen Regulativen, wäre es andern Unterrichts-Ordnungen, indem sie der Volksbildung einen bestimmten Inhalt, eine den vermeintlichen Staatszwecken angemessene Richtung zu geben suchten, damit irgend gelungen? Haben etwa die Regulative auf das Geistesleben so zu wirken vermocht, wie sie sollten? Haben die „conservativen Interessen" dabei gewonnen? Ist das Volk religiöser, kirchlicher, specifisch-patriotischer geworden? Nein und überall nein. Das wahre Ergebniß ist und wird sein eine zunehmende Entfremdung gegen das Schulwesen, eine viel abstractere Schule, als die äußerste Pestalozzi'sche Richtung sie jemals hätte hervorbringen können, ein wesentlich wirkungsloses Institut. Als beklagenswerthes Resultat bleibt eine traurige Verkümmerung der Lehrerbildung übrig, deren praktisches Endergebniß sicher dem beabsichtigten schnurgerade entgegengesetzt sein wird. Denn wem Talent und Fleiß den Bann brechen hilft, in den ihn die jüngste Ordnung des Seminarwesens eingeengt hat, wird wahrlich nicht der Macht anhangen, die ihn also eingezwängt; wer von ihm befangen bleibt, wird von den immer wiederkehrenden und stärker andringenden Bewegungen widerstandlos fortgerissen werden."

Paldamus a. a. O. S. 17.

Folge der aufgestellten materiellen Forderungen, der über die freie Bewegung der Lehrer gebrachte Geistesbann und -zwang.

10) Der Widerspruch der in Betreff des Materials gestellten Forderungen mit den Ansprüchen an freie Aneignung des Lehrstoffs, Selbstthätigkeit u. s. w., ein innerer Widerspruch, welcher Nichtkenner nur zu täuschen vermag. (Super. Lehmann in Wesel. Rhein. Bl. Bd. IX. H. 3).

11) Die Verkennung des Hauptzwecks der Schule, der Grundlegung allgemein-menschlicher Bildung, und statt derselben: stoffliche Abrichtung, Einengung und Einbannung.

12) Unterschätzung des Werthes der Methode überhaupt, welche die freie Entwickelung individueller Anlagen zu productiven, schaffenden Kräften anstrebt.

Mit diesem Dutzend, vieles Andere nicht beachtend, worüber ich mich in den „Rheinischen Blättern", in den „Pädagogischen Jahrbüchern", in den drei bei Schroeder erschienenen „Broschüren" ausgesprochen habe, sei es genug.*) Ich hoffe: zum allerletzten Male.

---

*) Was soll man dazu sagen, wenn Herr Stiehl es zum Lob der jetzigen Schulverwaltung rechnet, daß jetzt bessere Lesebücher existiren, als vor „Dunnemals"? Haben die Lehrer damit bis auf die Herren v. Raumer und v. Bethmann-Hollweg gewartet? Was dazu sagen, daß er es der Gegenwart hoch anrechnet, daß sie bessere Seminarhäuser baut als ehemals? Geziemt es sich, darüber die Backen aufzublasen? Aus welchen Säckeln fließt das Geld dazu? Vergleiche der nach der Hauptstadt Reisende das einzige Seminar für Stadtschulen mit seiner Schule und seinem Höfchen in der Oranienburger Straße Nr. 29 mit dem gegenüberliegenden prächtigen Gebäude, mit seinem Garten für einige Kandidaten der Theologie und mit dem Palast der Thierarzneischule, und der Fremde wird meinen: da sei Bescheidenheit am richtigen Orte. — Die höhere Bildung der Präparanden wird durch folgende Zusammenstellung des Resultats der Prüfung der Seminar-Aspiranten in dem Berliner Seminar für Stadtschulen illustrirt:

1862	6	Präparanden lasen	nicht genügend,
	18	„	nur ziemlich genügend,
	11	„	genügend,
	10	„	befriedigend,
	2	„	gut;

Halte ich mit den angegebenen Merkmalen und den in ihnen liegenden Tendenzen*) der Regulative die Vorstellung zusammen, die — wenn es erlaubt ist, dies zu sagen — auch mich in dem Unterricht, besonders in dem künftiger Lehrer, geführt hat, ich will es mit den Worten Friedrich Schlegel**) ausdrücken, „die innige Freude und Theilnahme an dem Verstande Anderer, der Wunsch, die Geistesfreiheit, so viel an uns ist, zu erregen und zu entwickeln, die stets bereitwillige Mitwirkung dazu, und die Aufmerksamkeit auf alle Mittel, die dahin führen" — ich sage, wenn ich Jenes mit Diesem zusammendenke und empfinde, dann meine ich erfahren zu haben, was innere Empörung und tugendhafter Haß ist. —

1863	11	Präparanden	nicht genügend,
	10	„	nur ziemlich genügend,
	9	„	genügend,
	6	„	befriedigend,
	9	„	gut.

Herr Stiehl hat bekanntlich das Wort ausgesprochen:

„Wer die Schule hat, hat die Zukunft." Hat sich wohl, könnte man sagen; denn zur Schule gehören auch die Lehrer, und die zu haben in einer Periode, in welcher ein nie dagewesenes Zerwürfniß zwischen Regierungsgewalt und Volksmeinung ausgebrochen ist, dürfte wohl als ein utopistischer Glaube bezeichnet zu werden verdienen. Ueberdies gehört der Gedanke, in einem so vielfach gegliederten Lande, wie das deutsche, die Volksschule in ein Werkzeug zu einer Parteitendenz zu verwandeln, in das Gebiet des Aberglaubens. —

*) Ich halte die Vorschriften der Regulative darum für verwerflich, weil ihre Anwendung beengend auf den Lehrer, drückend auf die Schüler wirkt, die Zwecke der Schule beeinträchtigt. Daß damit nicht gesagt ist, daß jeder Lehrer, welcher sich nach den Regulativen richtet, die Schüler verdummen, selbst wie ein Dummkopf wirken werde, braucht wohl nicht gesagt zu werden. Ein gescheidter, durchgebildeter Lehrer bewältigt jede Form. Es kommt nur darauf an, ob die vorgeschriebene Form (das Regulativ) die geistige Wirkung des Unterrichts fördert oder hemmt. Was kann daher die anerkennenswerthe Leistung einer „nach den Regulativen verwalteten Schule" im Regierungsbezirk Marienwerder (Centralblatt 1863, Maiheft) für das Regulativ vom 3. Oct. 1854 beweisen? —

**) Lessing's Gedanken und Meinungen von Fr. Schlegel, im 3. Theile.

Endlich komme ich noch auf meinen Sermon, auf die „freie Schule“, was für Bewandtniß es damit hat, wie dieses Wort zu verstehen ist. Dieses ausführlich in der politischen Versammlung zu erklären, schien mir nicht passend, es ist dieses Ortes.

Das so oft mißbrauchte und mißdeutete Wort Emancipation war zu vermeiden. Es giebt Leute, die — man mag sagen, was man will — dabei gleich an Unchristenthum, Materialismus und Naturalismus, Radicalismus und Revolution denken. Wir haben es damit gar nicht zu thun, nur mit dem richtigen Begriff und der rechten Stellung der Volksschule, damit sie ihren Zweck (Bildung) in der von den Verhältnissen geforderten Weise erfülle.

Unserm Staate gebührt die Oberaufsicht über die Schule, das wird von Niemand bestritten. In diesem Rechte liegt aber mehr als die Aufsicht darüber, daß nichts Unrechtes, sondern daß das Rechte geschehe, und zugleich die Befugniß und die Pflicht, die Stellung, den Zweck und die Mittel zur Erreichung des Zwecks, dem zufolge auch den Lehrplan der Volksschule auf gesetzlichem Wege, also nicht ohne Mitwirkung der Volksvertretung, festzustellen — den Lehrplan, aber wegen der Verschiedenheit der Provinzen so wie von Stadt und Land und wegen des Umschwungs der Zeitverhältnisse in allgemeinen, alles Specielle, alles Detail, alles Beschränkende und Einbande vermeidenden Zügen — in dieser und anderer Hinsicht das directe Gegentheil der Regulative, welche nicht blos den Lectionsplan, sondern die auf die einzelnen Gegenstände zu verwendende Zeit, ja (horribile dictu) die Zahl der zu lernenden Lieder und Bibelsprüche für alle einklassigen Volksschulen und jedes Kind der Monarchie vorzuschreiben sich herausnahmen. In der letzteren Weise würde eine Behörde verfahren, die auf Omnipotenz Anspruch macht, Alles von Oben herab bis in das entfernteste Walddörfchen regeln zu müssen vermeint, nichts den einzelnen Schulbehörden, nichts den Lehrern zu überlassen Lust hat, sondern es für weise erachtet, die Lehrer zu beschrän-

ken und einzubannen. Das wäre der Büreaukratismus*) auf seiner Höhe, diese wohl für rohe, auf der untersten Stufe stehende Völker passende, aber den erwachten, fortstrebenden und nach Selbstständigkeit ringenden Geist bedrohende und fesselnde Weise büreaukratischer Verwaltung. Deßwegen ist die erste Forderung der freien Schule die Beseitigung des Büreaukratismus, die Einschränkung der Staatsverwaltung in Schulsachen auf das gehörige Maß. Innerhalb dieser Grenze liegt außer dem bereits Eingeräumten die Ueberwachung der Schule in dem angegebenen Sinne vom Unterrichtsministerium aus durch die Schulräthe bis zu den Kreisschulinspectoren hinab. Der Einfluß der Regierung auf die Schulen wird bei dieser Beschränkung immer noch groß genug sein. —

Die zweite Forderung der freien Schule ist die Beseitigung der ausschließlichen Beaufsichtigung und Beherrschung der Schule durch den Klerus. Den Charakter derselben in seinem Verhältniß zur Schule habe ich oben als den der Einseitigkeit bezeichnet. So ist es, wie ich — mit freudiger Anerkennung der wenigen Ausnahmen — behaupte. Der absolute Autoritätsglaube, das feste Glauben an die „reine", wohl auch an „die alleinseligmachende" Lehre; die Forderung der Hingabe an die Kirche oder auch der kirchliche Eifer; das

*) Es ist nicht dieses Ortes, auf ein noch viel größeres Uebel, das in diesem und jenem Staate zu Tage getreten ist, auch nur vorübergehend hinzuweisen: auf die Regierungsweise nach einseitigen theologischen und religiösen Begriffen und Bestrebungen einer Coterie oder Clique, welche es für religiöse Pflicht erachtet, die tüchtigsten Männer, wenn sie eine andere Farbe tragen, aus den Aemtern zu verdrängen, nur Personen ihrer Farbe anzustellen und durch dieses System den denkbar tiefsten Grund zur Heuchelei und Corruption zu legen — in majorem Dei gloriam, wie sie wähnen. Damit hätte man dem einzigen der Preußischen Könige, welcher den Namen des Großen trägt, kommen sollen! —

Von der Omnipotenz der Regierung im Dienster einer Partei redet Frantz („die Quelle alles Uebels" S. 4), deren (übertriebene und gefährliche) Ausdehnung er beispielsweise so bezeichnet, „daß es jedem Dorfschulmeister empfindbar wird, wenn in den oberen Regionenen eine andere Doctrin auf die Bahn kommt."

ausschließlich bevorzugte Lehren und Lernen Dessen, was, wie sie sagen, allein „Noth thut"; die Befriedigungs-Erklärung, wenn es mit dieser Hauptsache in der Schule gut steht, sollte es auch in allem Anderen hapern; die Bevorzugung des kirchlichen Lernstoffes vor dem Denkstoff und der intellectuellen Bildung überhaupt und der dadurch erzeugte Memorirzwang mit der Folge geistiger Abschwächung*); der einseitige, starre, in der Vergangenheit wurzelnde Conservativismus, gegenüber der der Schule gebotenen Fortentwickelung; die Unkenntniß und Nichtachtung der Pädagogik und die Nichtbeachtung ihrer Fortschritte; die Bekämpfung des Grundprincips der naturgemäß wirkenden Pädagogik, d. h. des Entwickelungsgesetzes (der Entwicklung der Vernunft, der Selbstbestimmung, der Freiheit) durch die unbewiesene und unbeweisbare Annahme der Grundverdorbenheit der menschlichen Natur und das vermeintlich dadurch gerechtfertigte Streben nach Niederkämpfung und Umkehrung derselben (dessen Consequenz es verbieten würde, die Kräfte des Menschen zu stärken); das Trachten nach dem Fortbestand der Leitung und Beherrschung der Schule trotz alledem, und der Mißbrauch des Einflusses auf die Lehrer in politisch-reactionärer Tendenz (für die Loyalitäts-Adressen z. B.) — die Einseitigkeit, Schiefheit und Verkehrtheit, in welche der Lehrer durch das Alles hineingedrückt wird —: diese und die damit verwandten, allwärts bekannten Eigenschaften rechtfertigen die zweite Forderung der freien Schule. Mögen daraus unredliche

---

*) Das betr. preuß. Regulativ decretirte als Minimum 30 Kirchenlieder, die Regierung in Merseburg verlangte 40, da diese „bewältigt" (!) und zwar „mit dem besten Erfolg" bewältigt werden könnten. Herr Schulrath Stolzenburg empfiehlt in seiner biblischen Geschichte 80. Ein Lehrer in der Provinz Sachsen „bewältigte" unter Assistenz seines pfarramtlichen Inspectors mit seinen Schulkindern 120. Was hätte dieser Mann für sein „verdienstliches Wirken" verdient? — Die natürliche Folge dieses Uebermaßes ist die, daß der dadurch permanent hervorgebrachte Stumpfsinn der Kinder die Lehrer dazu verleitet und verführt, nun auch jeden andern Unterrichtsstoff gedächtnißmäßig zu tractiren. Essen und Trinken ohne Hunger und Durst tödtet des Leibes, Lernen ohne inneres Bedürfniß und ohne Lust tödet des Geistes Kräfte. —

Menschen*) dem, der sich zu ihr bekennt, den Vorwurf drehen, er beabsichtige durch ihre Durchführung die Loslösung der Schule von Religion und Christenthum, von guter Sitte, die Emancipation von Allem, was der Menschheit bis dahin ehrwürdig und heilig gewesen; er wird, da er zu wissen glaubt, was der Schule schadet und nützt, wodurch der Grund gelegt wird zu wahrer Bildung, welche die Religiosität, nicht aber exclusives Kirchenthum einschließt — er wird die genannte Forderung offen aussprechen und sie vertheidigen. Die freie und immer freier, darum energischer sich entwickelnde und einflußreicher wirkende Schule verlangt zu directen Aufsehern und Leitern nicht Theologen und Kleriker, sondern sach- und fachkundige, ausschließlich ihrem Berufe lebende Männer (Pädagogen). So lange andere Factoren als pädagogische — die kirchliche Autorität und die büreaukratische Maßregelung — auf die Richtung der Schule bestimmend einwirken, so lange muß die Opposition fortgesetzt werden. —

Nun entsteht die Frage: Wem gehört denn eigentlich die Volksschule? Ich habe oben die Antwort gegeben: der Commune oder Gemeinde; sie ist nach ihrem Ursprung, wie nach ihrer Bestimmung, nach ihrer Stellung und der Art ihrer Unterhaltung Communal-Anstalt, Eigenthum der Schulsocietät, wie das Preußische Landrecht sich ausdrückt, sei nun diese Societät eine bürgerliche oder politische, oder eine kirchliche, oder eine gemischte und freie. Die Commune errichtet die Schule für die Kinder ihrer Familien, sie schießt die Mittel dazu her und erhält sie („wer das Geld giebt, ist der Herr und der Kaiser"), sie wählt den in Staatsanstalten gebildeten und zur Leitung einer Schule für befähigt erklärten Lehrer, entwirft in Uebereinstimmung mit dem allgemeinen Staatslehrplan ihren speciellen, auf die Bedürfnisse und die Cultur ihres Ortes berechneten, von der Aufsichtsbehörde zu genehmigenden, nach Umständen zu verändernden Lehrplan und

*) Nebenabsicht dabei zu wittern ist nach Lessing das Geschäft der „verachtungswürdigsten Glieder der menschlichen Gesellschaft."

setzt aus den Mitgliedern der Commune den Schulvorstand zusammen, dessen ständiges Mitglied selbstverständlich der Lehrer ist, dem unter Beobachtung der Gesetze frei im Geiste die Ausführung aller Veranstaltungen obliegt.

Wie die Feststellung des Lehrplanes durch die Gemeindeglieder oder Familienhäupter, oder in deren Namen und Auftrag durch den von ihnen freigewählten Schulvorstand erfolgt, so steht auch ihr oder ihm allein das Recht zu, die Art des religiösen Unterrichts, den ihre Kinder genießen sollen, endgültig festzustellen. Dieses Recht ist ein Naturrecht und Ausfluß der väterlichen Autorität und Gewalt und zugleich eine Consequenz der von der Preußischen Verfassung garantirten Religionsfreiheit. Keine Macht der Erde kann und darf sie in der Ausübung dieses Rechtes beschränken. Ohne seine Anerkennung ist auch an Beruhigung, Einigkeit und Frieden in den Gemeinden nimmermehr zu denken. Es ist ein Ur- und fundamentales Grundrecht; es sichert den Anschluß der Schule an die Familie und das reale, concrete Leben und garantirt den Fortschritt derselben in Uebereinstimmung mit den Fortschritten der Lebenszustände und der Gesinnungen der Menschen. Wie das Leben selbst, so bleibt die Schule in Fluß, geht von den lebendigen Factoren des Lebens aus, steht mitten im Leben, wirkt für dasselbe, nach dem alten Spruche: non scholae, sed vitae. Wohlverstanden also: nicht von *äußerer* Selbstständigkeit ist die Rede, nicht von dem Wahne, daß die Lehrer die Schule als ein Eigenthum, worüber zu verfügen sie die Macht beanspruchten, zu betrachten sich verstiegen — ihre Stellung wird ewig abhängig bleiben von den Mächten (Familie und Staat), welche die Schule in's Dasein rufen und erhalten — wohl aber von innerer Unabhänigkeit, nämlich so, daß die Schule nicht, von fremdem Einfluß dirigirt, fremden Zwecken zu dienen habe, sondern daß ihr Wirken *ausschließlich von der Wissenschaft der Pädagogik* bestimmt werde.

So, meine Herren und werthen Leser, verstehe ich den Begriff, das Wesen und die Stellung *der freien*, von stören-

den Hindernissen ihrer Entwickelung **befreiten** Schule. Wollen Sie das „Emancipation der Schule" nennen, ich habe nichts dagegen, der Sinn dieses Wortes steht nun fest. Auch ist es gleichgültig, ob Sie die Volksschule Staats- oder Communal-Anstalt nennen, sie ist beides, die Commune ist ein Glied des Staates; was ihr unmittelbar angehört, gehört auch mittelbar dem Staate. Sie werden auch nicht verkennen, daß die Volksschule unter allen Umständen eine religiös wirkende Anstalt sein soll, ist und bleiben wird, selbst dann, wenn, wie in Holland z. B., kein unmittelbarer oder directer Religionsunterricht ertheilt wird; denn der wahre, entwickelnde Unterricht, der es mit der Grundbeschaffenheit des ganzen Menschen und der Entwicklung aller seiner Anlagen zu thun hat, zielt auf Bildung ab und schließt daher die Entfaltung der religiösen Anlagen in sich ein. Auch stimmen Sie ohne Zweifel der Ansicht bei, daß dem Unterrichte, im directen Sinne des Wortes als Lehre durch das Wort, in der religiösen Bildung nicht der erste Rang gebührt, sondern der Gesinnung und den auf das Kind wirkenden Gesammteinflüssen überhaupt. Sind die letzteren schwach oder verkehrter Art, so ist die Lehre allein ein so schwacher Factor, daß er nicht beachtet zu werden verdient. Die „freie Schule" ist Bildungsanstalt, Menschenbildung ist ihr Zweck.

Ich enthalte mich aller weiteren Beschreibung der Ausbildung der „freien Schule", so wichtig auch für jeden Kenner die Anknüpfung derselben an größeren Verband in Kreisen oder Provinzen, die Fortbildung der Lehrer durch die Kreisschulinspectoren und vieles Aehnliche der Art sein muß, durch welches die Organisation der Volksschule als eines volksthümlichen und nationalen Bildungsinstituts vollendet wird. Das darzustellen ist nicht dieses Ortes; ich erlaube mir nur noch Zweierlei anzuführen: Einiges von einem Manne, der in Sachen der Schulreform und Schulorganisation auf dem letzten evangelischen Kirchentage (1862) als Autorität citirt wurde, und ein paar Ansichten von einem Docenten an der Berliner Universität, dessen nähere Bekanntschaft die Leser noch machen werden.

1. Dörpfeld, Lehrer in Barmen. (Evangelisches Schulblatt 1862, 6. Band.)

Mit organisatorischer Virtuosität entwirft dieser Mann ein Bild des Schulwesens*). Wir begnügen uns nach dieser von Organisatoren nicht zu übersehenden Hinweisung mit einigen Andeutungen.

Nachdem er die drei reinen Arten der äußeren Leitung des Schulwesens: das reine Gemeindeschulwesen, das strenge Kirchenschulwesen und das reine Staatsschulwesen (das in Holland besteht) geschildert und die Einseitigkeiten dieser Species nachgewiesen, kommt er specieller auf die Ausartungen zu sprechen: 1) die büreaukratische Scholarchie, welche unbedingt verworfen und an deren Stelle das Princip der Selbstverwaltung der Gemeinden aufgepflanzt wird. Deren heilsame Folgen für die Entwicklung und Blüthe des Schulwesens werden in unwiderleglicher Weise dargethan. Der Verfasser erkennt als Ursachen der noch so häufigen Geringschätzung der Schulwirksamkeit und der Lehrer den in den Gemeinden vorzufindenden Mangel an Einsicht und die Verkümmerung thätiger Theilnahme. Daher die schwache Opferfreudigkeit für Schule und Lehrer. 2) Der Mangel eines scharf bestimmten Begriffs der Lokalschulgemeinde, ihre Vermischung mit der kirchlichen und bürgerlichen Genossenschaft, mit schwacher Betheiligung der Familienväter. (Der Verfasser bespricht die Dotation der Schulstellen ausführlich und macht bezügliche Vorschläge, welche von der umfassenden Umsicht des Verfassers ein achtungsvolles Zeugniß ablegen.) Sein Hauptantrag geht auf corporative Familiengenossenschaft und deren Rechte und Befugnisse auf die Organisation und Leitung der Schule. Diese Bemerkungen müssen hier genügen, um die Uebereinstimmung des Verfassers in wesentlichen Punkten mit den oben vorgetragenen Ansichten über die „freie Schule" und deren Leitung durch die „Schulsocietäten", welche die Anstalt für ihre Kinder in's Leben rufen und mit ihren Mitteln unterhalten, darzuthun.

*) Neuerdings weiter ausgeführt einer eigenen Schrift.

Der einsichtige Mann hat das System einer vollständigen Organisation der Schulcorporation in seinem Kopfe ausgebildet. Nach meinem Dafürhalten kommt die Aufstellung eines solchen zu früh; die Ansichten darüber sind, wie die Verhandlungen darüber in der Literatur und in den Ständekammern auf's Handgreiflichste erweisen, noch zu wenig geklärt, gehen noch zu sehr auseinander. Man kann daher behaupten, daß der unruhigen Gegenwart noch der Beruf zu einer langdauernden Schulgesetzgebung abgehe, ein Unterrichtsgesetz noch zu früh käme. Mit Fug und Recht beschäftigt man sich daher vor der Hand nur mit Besprechungen, Anregungen, Fragen — zur Vorbereitung künftiger definitiver Lösungen. (Ein Wink für richtige Auffassung unserer Mittheilungen — sowie der Haltung des allgemeinen deutschen Lehrervereins, der sich in richtigem Takt noch der Anträge von Gesetzesparagraphen enthält.)

2. Dr. Jürgen Bona Meyer („Religionsbekenntniß und Schule, Berlin 1863", auf welches inhaltsvolle und lehrreiche Buch wir nachher zurückkommen werden) vertheidigt die Selbstständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft und die Emancipation der Schule von dem Einfluß politischer und kirchlicher Parteien mit siegreichen Gründen. Der Staat soll sich nach seiner Meinung mit der Oberaufsicht über das Schulwesen begnügen. „Sein Bemühen muß nur darauf gerichtet sein, überall den Fluß der Bildungsquellen zu sichern, nicht aber muß er darauf bedacht sein, sie überall selbst zu bieten. Es muß dem Staate Ernst damit sein, das Princip der Unterrichtsfreiheit zur Geltung zu bringen." Wenn der Leser aus diesem Ausdruck den Schluß ziehen möchte, daß der Verfasser in irgend einer Weise dem Radicalismus oder den Extremen überhaupt zugeneigt sein möchte, so wäre dies ein Irrthum. Im Gegentheil, der Verfasser ist den vermittelnden Ansichten zugethan, und er verlangt namentlich vom Staate, daß er dem Princip der Ausgleichung zwischen den einander bekämpfenden Parteien zu folgen habe. Der Verfasser schließt sein Werk mit folgenden Worten: „Weise Beschränkung der Staatsmacht,

gerechte Förderung der Unterrichtsfreiheit und maßvolle Anerkennung der Selbstständigkeit der Schule müssen auf dem Gebiete des Schulwesens jetzt überall die Losungsworte zur Lösung der unstreitig großen Schwierigkeiten in dem die Schule und die Religion (den Staat und die Gemeinden) berührenden Entwicklungskampf unserer Tage sein."

Diese Beispiele aus der neusten Zeit mögen genügen als Beweis, daß die Schul- und Schulreformfrage oder, wenn man will, die Emancipation der Schule — im wohlverstandenen Sinne des Wortes — wieder in den Vordergrund getreten ist. Die Zahl dieser Beispiele ließ sich leicht vermehren, da von dem halben Hundert Schulblätter, welche gegenwärtig in Deutschland und der Schweiz erscheinen mögen und die zum Beweis der fortgeschrittenen Bildung der Lehrer — mit geringer Ausnahme — von den Lehrern selbst geschrieben werden,*) nicht leicht ein einziges gefunden werden möchte, welches sich mit diesen Fragen nicht beschäftigte. Die wichtige Sache wird auch nicht mehr blos von Schulblättern, sondern auch von der öffentlichen Presse überhaupt beachtet und besprochen — sie ist zu einem Gegenstande öffentlicher Discussion und Debatte herangewachsen**). Noch mehr: die constitutionellen

*) Und sie schreiben nicht „für Geld"; aus welch' anderm Motiv — muß der Unbefangene denken und der Gerechte zugeben — als aus innerem Drang und Bedürfniß! Denn so weit haben es bekanntlich die Redactionen noch nicht gebracht, daß sie von ihren Abonnenten — den Collegen — mehr fordern dürfen als die Deckung ihrer baaren Auslagen, Zeit und Kraft ungerechnet! Die Honorare, die sie den Mitarbeitern zahlen können, sind ein „Gotteslohn". Die elendsten Novellen bezahlt das abgesüßeste Publikum mit baarem Gelde; aber welcher Minimaltheil von ihm mag Schriften über Erziehung lesen? Die Lehrer kennen Lessing's Ausspruch: „Auch die glücklichste Autorschaft ist ein armselig Handwerk". Ihre eigentlichen Thaten bestehen in stillernster Schularbeit. —

**) Darüber noch eine Bemerkung. Im Königreich Württemberg dauert der Streit zwischen den Lehrern und den Geistlichen in Betreff der Schulaufsicht fort. Seinen Ausdruck hat er in der von dem „Württemb. Volksschullehrerverein" verfaßten „Denkschrift" und in dem „Gutachten einer Versammlung evangelischer Geistlicher" gefunden; welche Schriften zu ausgedehnten Contraversen in dem von Völter redigirten „Süddeutschen

Kammern beschäftigen sich mit ihm und arbeiten an gesetzlichen Regelungen. Grund genug zu der Hoffnung, daß die Volksschule und mit ihr die Lehrer endlich zu der Stellung gelangen werden, welche die sichere Aussicht eröffnet, daß unserer Nachkommen Wirksamkeit sich einflußreicher und ihre Situation befriedigender sich gestalten werde, als es in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und darüber hinaus der Fall gewesen. Eins übersehe man dabei niemals: Was in der Zukunft beglücken soll, muß der Gegenwart abgerungen werden. — A. D.

Schulboten" und in der vom Lehrer Hartmann in Ulm herausgegebener „Volksschule" (1863, 4. Heft) geführt haben. Aus dem letzterem Blatte ziehe ich eine Stelle an, welche den Gegenstand unserer Betrachtung betrifft. „Daß die Geistlichen nicht als active Mitglieder im Schulorganismus stehen, ist einer organischen Schulentwickelung nicht förderlich genug; daß die technischen Schulleiter nicht ans dem Schullehrerstande hervorgehen, begünstigt wenigstens insofern die Erschlaffung der Lehrkräfte, als ihnen nicht genug Anregung gegeben wird. Und darum genügte es der „Denkschrift", auf das hinzuweisen, was die Geistlichen selbst bei persönlicher Befähigung zur Leitung der Schule nie werden können und für diese technischen Leiter in Anspruch nehmen, welche bei wenigstens gleicher persönlicher Befähigung zur unmittelbaren Schulleitung auch noch auf den organischen Entwickelungsproceß im Schulwesen und die Regsamkeit im Schullehrerstande auf das Wohlthätigste einwirken können. Die Schullehrer brauchen nicht erst Schwächen der Geistlichen aufzusuchen, um die Nothwendigkeit, daß die technische Leitung in ihren Händen sei, nachzuweisen; auch wenn die Geistlichen durch und durch pädagogisch gebildet wären, würde es dennoch im Interesse der Schule liegen, die technische Leitung des Schulwesens dem Schulstande zu übertragen." —

V.

Religionsbekenntniß und Schule.

Eine geschichtliche Darstellung und Kritik

von Jürgen Bona Meyer,
Dr. der Philosophie und Privatdocent an der Universität in Berlin.

Berlin 1863, A. Enslin. (307 S. gr. 8., 1½ Thlr.)

Um eine gewöhnliche Recension, Inhaltsanzeige und summarische Beurtheilung dieses Werks, ist es mir diesmal nicht zu thun. Was es — dieses umfangreiche und reichhaltige Werk — bedeutet, wird sich aus der Besprechung, die ich beabsichtige, von selbst ergeben. Ich bin nämlich gesonnen, über wichtige Punkte seines Inhalts mit dem Verfasser und dadurch mit dem Leser Zwiesprach zu halten.

Um dem Verfasser gerecht zu werden, muß ich vorher den Inhalt angeben.

Er will über das Verhältniß des „Religionsbekenntnisses und der Schule", wie es in civilisirten Ländern Europa's stattfindet, den „geschichtlichen und principiellen Zusammenhang" darstellen und prüfen. Deutschland und Preußen insbesondere sollen dabei in den Vordergrund treten; die Darstellung soll sich vom Parteiinteresse fern halten.

Der Inhalt des Werks zerfällt in vier Abtheilungen: 1) der Emancipationsstreit der Schule; 2) das Religionsbekenntniß der Schüler; 3) das der Lehrer; 4) das Religionsbekenntniß und

der Unterricht. Diese Nr. 4 nimmt den meisten Raum ein; ihr folgt noch ein summarischer Schluß.

In Nr. 1 bekämpft der Verf. die ausschließliche Abhängigkeit der Schule von staatlichen und kirchlichen Einflüssen, er unterstellt sie der Pädagogik. Nr. 2 betrachtet er 1) vom geschichtlichen, 2) vom pädagogischen, 3) vom staatlichen Standpunkte. Dieselben Rubriken gelten auch von Nr. 3. In Nr. 4 beginnt er wieder (sehr ausführlich) mit der geschichtlichen Darstellung und geht dann zur pädagogischen Betrachtung über.

Aus dieser Inhaltsangabe wird dem Leser der Reichthum und die Bedeutung der Schrift für die Gegenwart sichtbar. Von der Darstellung selbst genüge vorläufig das Wort, daß sie sich durch Klarheit und Bestimmtheit, Besonnenheit und Gründlichkeit, Mäßigung und Unparteilichkeit auszeichnet.

Der erklärten Absicht gemäß gehen wir nun zu freier Besprechung über wesentliche, noch nicht endgültig ausgemachte, vielmehr oft bestrittene, aber wichtige Gegenstände über. Gleich dem Verfasser, unterwerfe ich meine Meinungen dem Urtheil der Leser. Wo ich nicht widerspreche, stimme ich dem Verfasser bei. Zuerst referire ich des Verfassers Ansichten; dann lasse ich meine Meinungen folgen.

1. Der Einfluß politischer und kirchlicher Parteien auf die Schule muß zurückgewiesen werden. Die Behauptung: „Wer die Schule hat, hat die Zukunft" ist falsch. Die Macht der Schule ruht in allgemeingeistigem und sittlichem Einfluß; mit der wechselnden Politik hat sie nichts zu thun. Die Beherrschung der Schule gebührt der Pädagogik, nicht den Ansichten und Meinungen der wechselnden Ministerien. Der Ruf nach Emancipation der Schule von anderweitiger Abhängigkeit ist darum und dadurch gerechtfertigt. Dieser Ruf hat mit dem Gedanken an Loslösung der Schule von der Kirche oder gar von der Religion nichts gemein, noch weniger mit einer Loslösung der Schule von den Lebensgemeinschaften. Die Schule nimmt absolute Selbstständigkeit nicht in Anspruch, wohl aber die zur

Lösung ihrer Aufgabe im Dienste der fortschreitenden Lebensverhältnisse und der sich fort und fort entwickelnden Wissenschaft erforderliche freie Bewegung.

2. a) Der ruhige Gang der Entwickelung der Schüler wird gefördert durch die Einheit der Confession der Eltern.

b) Mancherlei Schwierigkeiten und Unzuträglichkeiten entstehen durch die Verschiedenheit der Confession der Eltern der in einer Schule vereinigten Kinder.

c) Vom Standpunkte des Staats aus, welcher den Schulzwang aufrecht erhält und darum für die Beschulung aller Kinder Sorge zu tragen hat, ist oft die Vereinigung von Kindern verschiedener Glaubensgenossen in derselben Schule eine Nothwendigkeit.

d) Dieselbe empfiehlt sich durch die dadurch auf natürlichem Wege geförderte gegenseitige Toleranz. Im Interesse des Staats liegt überhaupt das Streben nach Ausgleichung religiöser Unterschiede und Gegensätze.

Nr. a) ist richtig, Nr. b) ist zu überwinden und die in c) und d) bezeichneten Rücksichten und Vortheile sind so überwiegend, daß dagegen Nr. a) zurücktreten muß. Die anderwärts als Folge der Simultanschule in Aussicht gestellte Furcht vor Indifferentismus in Glaubenssachen ist Chimäre. Noch geringeren Werth hat die, selbst in preußischen Rescripten vom Jahre 1822 (Beckedorff!) ausgesprochene Meinung, daß die Vereinigung von Kindern verschiedener Confession (der Eltern!) die Verträglichkeit nicht fördere, sondern hindere, daß auch deshalb absolute Trennung geboten, nur Confessionsschulen zuzulassen seien. (1822 war überhaupt in staatlichen Anordnungen, Demagogenhetzereien 2c. ein sehr schlimmes Jahr) Eine sonderbarere Meinung, welche auch von katholischen Abgeordneten in der preußischen Kammer vertheidigt wird, ist wohl nie gehört worden als die, daß man die Kinder von einander trennen müsse, um — sie zu einigen.

Was in der preußischen Verfassung als gleiche Berechtigung aller Confessionen bezeichnet ist, ist verschieden zu verstehen, wenigstens in Schulsachen. Kinder jüdischer und dissidentischer

Eltern dürfen „christliche“ Schulen besuchen, „Christenkinder“ aber nicht „jüdische“ oder „dissidentische“ Schulen. Dispensation jüdischer und dissidentischer Kinder vom Religionsunterricht in „christlichen“ Schulen wird ertheilt, nicht aber „christlicher“ Kinder in „christlichen“ Schulen, vorausgesetzt, daß die Kinder Schulen besuchen, in welchen in der Confession ihrer Eltern Unterricht ertheilt wird, wie es auch in Simultanschulen der Fall ist. Besucht aber ein katholisches Kind eine evangelische, oder ein evangelisches Kind eine katholische Schule, so wird Dispens ertheilt. Die diese Bestimmungen leitenden Grundsätze sind die: es soll kein Kind ohne Religionsunterricht aufwachsen — Religionsunterricht gehört zu den wesentlichen Unterrichtsgegenständen der Schule, an welchen jedes zur Schule gehörige Kind theilnehmen muß — nur soll den Eltern darin kein Zwang angethan werden, d. h. wenn sie entweder einer Confession angehören, in welcher kein Unterricht ertheilt wird, oder wenn sie erklären, daß sie zu der Gemeinde der sogenannten Dissidenten gehören und ihr Kind auch zu derselben gehören solle: so wird dasselbe von dem Besuche der Religionsstunden dispensirt. In Wirklichkeit ist daher nach diesen Grundsätzen der Religionsunterricht in der Schule nicht mehr obligatorisch und zwar aus dem sehr vernünftigen Grunde, weil ein erzwungener Unterricht nur Schaden stiftet, und ein offener Zwiespalt zwischen Familie und Schule in religiösen Dingen für das Kind nur Nachtheil herbeiführen kann. In der Schätzung dieser Verhältnisse stellte ich im Abgeordneten-Hause den Grundsatz auf: die Eltern haben über den religiösen Unterricht ihrer Kinder und der Schule, die sie errichten, endgültig zu bestimmen. Befinden sich daher in einem Orte Schulen verschiedener Confessionen, so hat jeder Vater das Recht, für seine Kinder die Schule zu wählen, ein katholischer Vater z. B. kann sein Kind in die evangelische Schule schicken und umgekehrt (vorausgesetzt, daß er seine etwaigen Pflichten gegen die katholische Schule erfüllt). Diese Bestimmungen entfließen dem Naturrecht der Eltern und pädagogischen Erwägungen. Es hat lange genug gewährt, bis man so vernünftig geworden ist.

3. a) Die Befreiung des Lehrers vom Küsterdienst hätte längst von der Kirche selbst ausgesprochen und durchgeführt werden sollen. „Es ist ein Unterschied, ob ein Schullehrer sich sträubt, Organist zu sein, oder Glöckner, Mantel- und Baretträger. Selbst das ist ein Sophisma, daß das Tragen der heiligen Gefäße etwas Ehrenvolles sei.“ — „Es ist ein Widerspruch, wenn man den Lehrerstand geistig zu heben sucht, um ihn beim Küsterdienst wieder unter eine Linie mit Knechten und Mägden zu stellen.“

b) Im Königreich Sachsen werden die Lehrer durch den „Religionseid“ auf die Augsburgische Confession (die Augustana) und die übrigen symbolischen Bücher der lutherischen Kirche verpflichtet. Durch diese Einrichtung werden die Fälle der Heuchelei sich mehren, die Religion wird nicht gewinnen. „Die erzwungene Unterschreibung von Glaubensartikeln hat der Religion mehr geschadet als genützt.“ (Lord Russel, 3. Juli 1863 im Oberhause.)

c) In dem Großherzogthum Hessen bestimmt das Zahlenverhältniß der Confessionsmitglieder eines Ortes die Confession des für die Simultanschule zu wählenden Lehrers.

d) In Preußen dürfen an den öffentlichen „christlichen“ Schulen Juden nicht angestellt werden. „Der Strom der Zeit geht wider solche Beschränkungen.“ Nur ein Schein von Recht liegt in der Annahme, die Juden und Christen der jetzigen Civilisation hätten einen verschiedenen Maßstab sittlicher Beurtheilung. Das Gesetz der Juden steht in völliger Uebereinstimmung mit unsern (christlichen) sittlichen und geselligen Verhältnissen. Die Verschiedenheit der Lebensansichten unter den Christen selbst ist kein Hinderniß für die Solidarität eines Lehrercollegiums. Das Recht verlangt und die preußische Verfassung verbürgt die bürgerliche Gleichstellung aller Staatsangehörigen. Der Staat hat die bisherige confessionelle Besonderheit der Schulen zu schonen, nicht zu befördern. Der Zweck der Schule (allgemein menschliche Bildung) muß höher geachtet werden als die besondere confessionelle Richtung.

Aus diesen Sätzen kann der Leser die Ansichten des Hrn.

Dr. Meyer über das Religionsbekenntniß der Lehrer leicht entnehmen; er ist im Ganzen der liberalen Richtung zugethan.

Ich füge meine Meinung hinzu.

Ich bin ein Freund der Simultanschulen aus folgenden kurz anzuführenden Gründen *):

1) Der ökonomische oder finanzielle Grund.

Eine Schule ist leichter zu unterhalten als zwei Schulen. Viele unserer Gemeinden klagen mit Recht über den Druck der Schullast; viele können nicht eine, geschweige zwei Schulen ordentlich dotiren.

2) Der pädagogische oder didactische Grund.

Eine mehrklassige Schule leistet mehr als eine einklassige.

3) Der religiöse Grund.

Die Kinder derselben Gemeinde wachsen in Verträglichkeit und Jugendfreundschaft auf; confessionelles Zerwürfniß, Abneigung, Hader und Streit kommen nicht auf, religiös-sittliche Tugenden bilden sich durch Gewöhnung und haften für das ganze Leben.

4) Der politisch-nationale Grund.

Die Macht und Stärke des deutschen Vaterlandes hängt nicht blos von äußerlichen, sondern auch und wesentlich von innern Dingen, von der Einheit der Vaterlandsgenossen in Gesinnungen ab. Die confessionelle Spannung, der confessionelle Gegensatz veranlaßt zu Parteistellungen, mindert die innere Stärke, verleitet dazu, den Schwerpunkt des Denkens und Dichtens aus dem Vaterlande hinaus in fremde Länder, in ausländische Mittelpunkte zu verlegen u. s. w. Die gemeinsame Erziehung der Jugend dagegen schwächt oder vernichtet die Spannung, mehrt die innere Einheit.

5) Der conforme Grund.

Der Kürze wegen möge er so genannt werden; der Grund der Conformität, der Uebereinstimmung, der Harmonie oder der Analogie. Die Leser wollen wissen, was damit gesagt ist.

*) Obgleich die vorliegenden Gründe schon anderwärts mitgetheilt sind, lasse ich sie nochmals folgen, weil sie hier unter verschiedenen Gesichtspunkten auftreten.

Die Institutionen eines Staats sollen und müssen der Natur und dem Wesen desselben nachgebildet werden, müssen ihm conform sein.

Den Lesern mag dieser Gedanke neu sein; ich bitte darum, ihn zu überlegen.

Der preußische Staat ist kein Kirchenstaat, er hat keine Staatskirche, in ihm leben Protestanten, Katholiken, Juden und sogenannte Secten verschiedener Bekenntnisse, die weniger in Betracht kommen: alle sollen in gegenseitiger Achtung, Ruhe und Frieden mit einander leben, und dazu soll die Jugend erzogen werden, folglich in Anstalten, welche dem Wesen und dem Bestand des wirklichen Lebens nachgebildet sind, d. h. in solchen, deren Bewohner eben so zusammengesetzt sind, wie das Leben sie bietet. Non scholae sed vitae. Der Mensch soll in der Jugend lernen, was er im Alter zu üben hat. Die Schule ist darum nach Analogie der Lebensverhältnisse, conform mit der Staatseinrichtung, zu gestalten. Dies ist das Eine.

Das Andere ist: **die Lehrerschaft der Simultanschulen ist conform der Schülerschaft zusammenzusetzen.**

Die Schüler gehören verschiedenen Bekenntnissen an; ergo auch die Lehrer. An der Lehrerschaft soll die Schülerschaft ein Nach- und Vorbild der bestehenden großen Lebensgemeinschaft vor sich haben, ein Nachbild der Lebensverfassung, ein Vorbild durch die Eintracht und die Einigung der Lehrer. Darum setze man an den öffentlichen Schulen das Lehrercollegium aus Personen der verschiedenen Confessionen, die in dem betreffenden Orte existiren, zusammen, in Posen z. B. aus katholischen, evangelischen und jüdischen Lehrern. So zusammengesetzt entspricht das Lehrercollegium der Zusammensetzung des Staats, insonderheit der Stadt. Gleichheit der Bürger und Gerechtigkeit gegen Alle heißen die großen Grundsätze civilisirter Staaten. Die öffentlichen Anstalten werden durch die Beiträge Aller erhalten; ergo müssen sie auch in gleicher Weise Allen zu Gute kommen und die Aemter allen Befähigten in gleicher Weise offen stehen.

Die Berufung von jüdischen Lehrern in die Lehrercollegien solcher Städte hat noch ganz besondere Vortheile.

Wer da meinen sollte, die Antipathie gegen die Juden sei aus der Welt verschwunden, irrt gewaltig. Man trifft sie sogar in den gebildeten Ständen noch am meisten, selbst unter den Literaten und den Lehrern. Wie bändigt und beseitigt man dieses grausame Vorurtheil?

Ich kenne für unsern Zweck kein geeigneteres Mittel als dieses: man setzt einen Lehrer jüdischer Religion als ordentlichen Lehrer mitten in die Lehrercorporation hinein.

Wer die Dornenbahn kennt, welche der in der Regel arme jüdische Knabe, der sich einem geistigen Berufe zu widmen sich entschließt, einem Berufe, der weit weniger Lockendes hat als die gewöhnlichen Erwerbszweige der Juden, der wird nicht verkennen, daß eine angeborne tiefe Liebe zu den Wissenschaften und eine Energie seltner Höhe von Seiten desjenigen dazu gehört, der diese Bahn — wie es jetzt noch steht: fast ohne alle Aussichten auf entsprechende Lebensstellung — verfolgt. Ich schließe daraus und weiß es aus Erfahrung, daß solche Jünglinge und Männer zu den vorzüglichsten gehören. Mit dieser Vormeinung hat man ihnen zu begegnen und sie dem gemäß zu behandeln. Mag das „christliche" Lehrercollegium den jüdischen Collegen Anfangs mit einigem Mißtrauen ansehen, der Tüchtige erzwingt sich die Achtung, und dann steht das in Analogie und Conformität mit dem Staat gebildete, in Geist und Haltung einige Lehrercollegium der gemischten Schülerschaar als wirkliches Vorbild und Muster lebendig vor Augen. Solche Anstalt ist etwas Anderes als die nach den Confessionen getrennten Schulen, und sie übt für Ausrottung von Vorurtheilen, für Gemeinsinn, menschliches Zusammensein, Achtung des Nebenmenschen, folglich für die wichtigsten Lebenstugenden ganz andere Wirkung aus als confessionell geschiedene, einander excludirende Schulen — zum Heil des städtischen und staatlichen Gemeinwesens und zum Glück der Bewohner desselben Staates, desselben Vaterlandes. Dr. Meyer wird diesen Ansichten beistimmen.

4. Hr. Meyer referirt nun geschichtlich über das Verhältniß des Religionsbekenntnisses zum Unterricht, ob die Erreichung

des Zwecks des Unterrichts eine bestimmte Confession der Schüler erheische, oder ob der sogenannte „allgemeine Religionsunterricht" genüge.

Wie bekannt sind die Ansichten darüber schon alt. Rousseau, Basedow, Gedike, Natorp, Dinter u. A. waren dem confessionellen Schulunterricht abhold, dem allgemeinen, besser: dem gemeinsamen Unterricht zugethan. Behörden standen auf derselben Seite, z. B. 1799 das Oberschulcollegium in Berlin. Die Schulen in Holland und Nordamerika, selbst viele in Irland, haben den gemeinsamen Charakter. Von deutschen Ländern neigt man sich in Nassau, Baden und Gotha*) zu derselben Tendenz.

Die Geistlichen, die protestantischen nicht minder wie die katholischen, stehen als entschiedene Gegner da. Unter ihnen z. B. Kirsch in seinem „deutschen Schulrecht", aus welchem

---

*) Der Landtag des Herzogthums Gotha hat am 18. März 1863 den Beschluß gefaßt, daß der Religionsunterricht der Volksschule in biblischer Geschichte bestehen, der Katechismus bei demselben nicht gebraucht werden, der Religionsunterricht in der Schule nur bis zum Beginn des Confirmanden-Unterrichts fortdauern solle.

Dies ist, so viel ich weiß, in Deutschland das erste Beispiel einer gesetzlichen Abschaffung des confessionellen Religionsunterrichts. Am Ende des vorigen Jahrhunderts standen die fortgeschrittenern Lehrer bereits auf diesem Standpunkte; nun folgen die gesetzlichen Bestimmungen nach, wie es in der Ordnung ist, da das Gesetz der Ausdruck des Volkswillens und des Culturstandpunktes sein soll. Das Beispiel von Gotha wird nicht ohne Nachfolge bleiben. „Chaotischer Zustand im Superlativ!" sagt ein ev. Schulblatt darüber. Nun, warten wir denn ab; die Schulherren in Gotha sind andrer Meinung. Uniformirung in Schul- und Erziehungssachen ist ein schlechtes Princip. Was im trüben Wupperthal „Chaos" wäre, kann im lichthellen Gotha organische Ordnung sein. Nicht allen Bäumen wächst dieselbe Rinde, sagt Lessing, und er meint, das eben sei sehr schön.

Spätere Anm. Das „ev. Schulblatt" wird bekanntlich von Dörpfeld, Lehrer in Barmen, herausgegeben. Derselbe hat seine Ansichten soeben in einer besondern Schrift: „Die freie Schulgemeinde u. s. w.", Gütersloh bei Bertelsmann, ausführlich dargelegt. Der Raum erlaubt es nur, zu bemerken, daß die in dem Buche vorgetragenen Ansichten, was die oben besprochenen betrifft, denselben direct entgegenstehen.

Hr. Meyer die vorgebrachten Gründe auszieht. Dieselben sind der verwunderlichsten Art.

1) „Es giebt keinen allgemeinen Religionsunterricht."

Wie? keine gemeinsamen Lehren? Der Schöpfer, die Erhaltung und Regierung der Welt, das Verhältniß Gottes zum Menschen, des Menschen zu Gott, die religiös-sittlichen Grundsätze u. s. w. — sind das keine gemeinsamen Lehren? Ist kein Unterricht über sie möglich? Ist in ihnen nicht die religiöse Ueberzeugung von Tausenden — abgesehen von allen confessionellen Specialitäten — enthalten? „Die beste geoffenbarte oder positive Religion ist die, welche die wenigsten conventionellen Zusätze zur natürlichen Religion enthält, die guten Wirkungen der natürlichen Religion am wenigsten einschränkt." (Lessing, über die Entstehung der geoffenbarten Religion.)

2) „Jeder allgemeine Religionsunterricht würde zu einem Autoritätsglauben zurückführen."

Nun, das müßte ja den Confessionalisten sehr lieb sein. Der Autoritätsglaube ist der Offenbarungsglaube, der nicht erwiesen werden kann, sondern auf Autorität angenommen werden muß. Dagegen sind die beispielweise oben angedeuteten gemeinsamen Lehren Producte geistiger Selbstthätigkeit, haben die „Autorität" nicht zur Quelle; wie sollten sie daher „zum Autoritätsglauben zurückführen?" Ein reiner Widerspruch.

3) „Die Natur allein genügt nicht, Gott zu offenbaren."

Dieser Satz deutet auf den, nun bereits seit Jahrtausenden, seitdem es denkende Menschen gegeben hat, bestehenden Fundamentalstreit, ob die Religion Product übernatürlicher Mittheilung, oder vernünftig- natürlicher Entwickelung sei. Wir können diesen Streit hier nicht ausmachen, nur constatiren, welcher Meinung Hr. Kirsch ist, dessen Autorität nichts entscheidet. Ich meine die obenerwähnten Männer wiegen schwerer.

4) „Der Unterricht in der Naturreligion wird leicht zu einem naturgeschichtlichen."

Das soll ein Tadel sein; wir können aber, wenn man nur, wie sich's gehört, unter „Natur" die äußere und die innere geistige Menschennatur versteht, die Behauptung bestens adop-

tirten. Unsre Weise hat dann einen wesentlichen Vorzug vor der der Offenbarungsgläubigen, deren Unterricht rein geschichtlicher, der unsrige dagegen naturgeschichtlicher Art ist, welcher die geschichtliche Betrachtung einschließt.

5) „Auch in Betreff der christlichen Sittenlehre wird es Streitigkeiten geben."

Falsch; die Sittenlehre ist bei allen cultivirten Völkern und gesitteten Menschen dieselbe.

6) „Das Kind kann durch die Moral allein nicht sittlich gut werden."

Gewiß nicht durch bloße Lehre — Beispiel, Gewöhnung, Sitte und andere Momente müssen hinzukommen; aber kann die Erziehung zum Offenbarungsglauben, zu confessionellen Bekenntnissen, diese entbehren? Gab es keinen moralischen Menschen vor der „Offenbarung"? Stehen diese nicht zum Theil als ewige Musterbilder da? Den dogmatischen Lehren schreiben die Gläubigen in dem Jugendunterricht Einflüsse zu, welche von dem besonnenen Beobachter nicht wahrgenommen werden. Man blicke in sein eigenes Innere hinein, vergegenwärtige sich die Jugenderinnerungen! Durch Dogmen erzeugt man bei Kindern nichts als verstandlose Nachsprecherei. Sätze, die auf den Geist wirken sollen, müssen entweder Wahrheiten enthalten, welche in dem Innern desselben geweckt werden, indem die Erfahrung sie bereits früher in ihm angelegt hatte, so daß sie im Gefühl ruhten, noch nicht zu klarem Bewußtsein in ihm aufgestiegen waren, oder solche Wahrheiten, welchen die Seele, sobald sie dieselben vernimmt, sofort freudig zustimmt. Wahrheiten dieser Art klären den Menschen auf, werden sein Eigenthum und, besonders dann, wenn sie religiösen und sittlichen Inhalts sind, veredeln ihn. Sätze dagegen (wie die Dogmen im eigentlichen Sinne des Wortes), deren Inhalt sich weder an Erfahrungen, noch an Gefühle anschließt; Sätze, deren Inhalt allen Erfahrungen und Wahrnehmungen widerspricht; Sätze, deren Inhalt gar nicht vorstellbar ist; wie Sätze dieser Art auf den Geist wirken, belebend und veredelnd auf ihn wirken können: das hat noch kein Pädagog, kein Theologe, kein Psycho-

loge darzuthun vermocht; das aber weiß jeder Kinderkenner wie jeder Selbstbeobachter, daß dergleichen Sätze wohl als leere Wortschwälle in Ohr und Gedächtniß ruhen, das geistige Leben nimmermehr zu heben, dasselbe vielmehr wie ein todter Ballast zu hemmen im Stande sind. Beweise das Gegentheil, wer es vermag! —

7) „Das Bekenntniß läßt sich von der Religion nicht trennen."

Zwischen Bekenntniß und Bekenntniß ist ein Unterschied. Hier ist von kirchlich-statutarischen Bekenntnissen die Rede. Wäre der Satz wahr, so müßte dem, von welchem dieses kirchliche Bekenntniß Abschied nimmt, die Religion verloren gehen. Schiller bekannte: ich bekenne mich zu keinem „Bekenntniß" aus Religion.

8) „Der allgemeine Religionsunterricht führt vom Christenthum ab und entfremdet der Kirche."

Die Kirche ist um des Menschen, nicht der Mensch um der Kirche willen da. Das Christenthum ist in seiner Wesenheit und nach seinem Zwecke allgemeine Menschenreligion; die speciellen Dogmen der Kirchen, die das Wesen und die eigentliche Substanz der Bekenntnisse ausmachen, gehören nicht zum Wesen des Christenthums.

9) „Ein Religionsunterricht ohne bestimmte Religionsübungen bleibt todt."

Die wahren Religionsübungen sind sittliche Handlungen, sind edle Thaten im Dienste der Menschheit. Gerade auf deren Hervorrufung hat es der wahre Religionsunterricht abgesehen.

10) „Dem allgemeinen Religionsunterricht fehlt die Kraft und die Weihe des Gebets."

Steckt diese Kraft und diese Weihe in den confessionellen Unterschieden, diesen Habersachen (nach Luther)? Ist das Kraft und Weihe des Gebets, wenn der Confessionalist „absonderlich für die Gläubigen" betet? Wäre es nicht für den, der den Glauben für das höchste Gut erachtet, menschenwürdiger, für die „Ungläubigen" zu beten? Hat man es vergessen, daß der „Glaube" Priester veranlaßt hat, den Allmäch-

tigen zu bitten, seinen Zorn über die „Ungläubigen" (die Heiden) auszuschütten? vergessen, was für Greuel im Namen des confessionellen Glaubens begangen worden sind?

11) „Er verstößt gegen den pädagogischen Grundsatz, daß aller Unterricht vom Einzelnen und Besondern ausgehen müsse."

Der Grundsatz ist richtig, ich glaube ihn zu kennen. Sein Mißverständniß hat Einen veranlaßt, zu sagen und damit die Opposition gegen unsere Thesis zu begründen: es gäbe keinen allgemeinen Menschen, keine allgemeinen Thiere oder Pflanzen, nur einzelne Bäume, z. B. Tannen, Buchen, Obstbäume.

Denen erwidre ich in ihrem Sinne: es giebt auch keine Obstbäume, nicht einmal Apfelbäume, sondern Individuen der Species Apfelbaum und des Genus Baum.

Aber ich frage diese Didactiker: lernt das Kind an einem individuellen Baume zuerst den Borstorfer Apfelbaum, oder den Baum kennen? an einem individuellen, also, wie die Meister wollen, an einem einzelnen Bullenbeißer den Bullenbeißer, oder den Hund kennen? an einem individuellen Pferde das arabische oder das spanische, oder gar den Fuchs und die Isabelle kennen? Summa: das lernende Kind bemächtigt sich zuerst der gemeinsamen Merkmale, und der verständige Lehrer, ja selbst das verständige Kindermädchen und Vater und Mutter lehren also. Die speciellsten Eigenschaften, die Unterscheidungs-Eigenschaften und Lehren sind das Letzte, sind die Finessen. Die Herren haben sich durch das Wort „allgemein" täuschen lassen; das Allgemeine ist bei ihnen identisch mit dem Abstracten. Hr. Dr. Meyer selbst sagt: die Frage nach dem allgemeinen Religionsunterricht läge doch tiefer, als daß jener „Witz" zuträfe, den sogar Hr. Dörpfeld wiederholt. (!)

12) „Er erzieht nicht zur Gemeinschaft, da diese sich in verschiedenen Confessionen bewegt."

Gemeinschaft in Verschiedenheiten, Unterschieden, Gegensätzen, Widersprüchen, Feindseligkeiten! Schöne Gemeinschaften der Confessionen, edle Verträglichkeit zwischen Alt- und Neu-Lutheranern, Altgläubigen und Unirten, Katholiken und Protestanten, besonders in Spanien, Tyrol und in andern schönen

Gegenden! Die Geschichte, diese Lehrerin der Menschen, lehrt, daß die Confessionen nicht einigen, sondern trennen. Solche eclatante Wahrheiten bedürfen hoffentlich keines Wortes weiter.

13) „Er bringt die Schüler in Conflict mit dem Hause und der Gemeinde."

Lehrt der „allgemeine" Religionsunterricht das Gegentheil dessen, was die Confessionen lehren? Mit nichten, er lehrt, was ihnen gemeinsam ist; er legt auf ihre Besonderheiten keinen Werth. Sein Inhalt ist kleiner oder beschränkter als der des Confessionsunterrichts. So verhält es sich mit jedem Unterrichtsgegenstande in der Schule in seinem Verhältniß zu dem Reichthum der betreffenden Wissenschaft. Das Mehr, das Ausgemeißelte, Spinöse, hinzuzuthun, überläßt man dem fortgesetzten Unterricht im Leben. Auch setzen wir, wie oben weiter ausgeführt worden, die Einstimmung der Eltern zu dem Schulunterricht voraus. Der Einzelne ist nicht um der Gemeinde willen da.

14) „Der Confirmanden-Unterricht kann ohne vorbereitenden Schulunterricht das versäumte Confessionelle nicht nachholen."

Warum denn nicht? Wenn er das nicht kann, was kann er denn? Muß er nicht in Holland und in den Staaten Nordamerikas den gesammten (confessionellen) Religionsunterricht nachholen? Gehören diese Länder nicht gerade zu den kirchlichlichsten der Welt?

Was wollen daher alle diese Einwürfe bedeuten? Sie verschwinden schon vor der flüchtigsten Betrachtung, wie der Aprilschnee vor der Sonne.

Ich habe bisher in der vorliegenden Nummer meine Meinungen aufgestellt, nicht die des Hrn. Dr. Meyer. Derselbe muß aber doch wohl auf die hohlen Gründe des Hrn. Pfarrers Kirsch einigen Werth legen, da er sie angeführt hat. Wie er selbst es meint, werden wir durch die Fortsetzung erfahren. —

5. Hr. Dr. Meyer stellt sich selbst auf S. 163 folgende interessante Fragen zur Beantwortung:

a) Ist Religion überhaupt lehrbar?

b) Ist sie für das frühe Kindesalter lehrbar?

c) Wenn dieses der Fall ist, welcher Art muß dieser Religionsunterricht sein, confessionell oder allgemein?

d) Inwiefern wird die eigentliche Erziehung der Schule, und

e) Inwiefern der gesammte weltliche Unterricht von der religiösen Frage berührt?

f) Kann die völlige Trennung des Religionsunterrichts von der Schule die vorhandenen Schwierigkeiten lösen?

Nach Möglichkeit wollen wir die Antworten, die Hr. Meyer auf diese Fragen ertheilt, kurz verzeichnen und mit unsern Bemerkungen begleiten. —

1) Auf die erste Frage findet der Verfasser, nach vorausgegangener literarisch-historischer Betrachtung, die Antwort Hegel's zutreffend: „Die Religion hat einen Inhalt, der auf gegenständliche Weise vorstellig sein muß. Darin liegt es, daß dieser vorgestellte Inhalt mitgetheilt werden kann.“ — Kein Lehrer bezweifelt die Wahrheit dieses Satzes, tausendjährige Erfahrung beweiset ihn.

2) Rousseau, die Philanthropen u. A. verneinten die zweite Frage, sie verschoben den eigentlichen Religionsunterricht mit Recht bis zu einiger Verstandsreife, Kant war zu Concessionen an die bestehenden Verhältnisse geneigt, Locke und noch entschiedener Herder, Jean Paul, selbst Hegel dringen auf frühzeitige Anregung des religiösen Gefühls und auf Entwickelung religiöser Vorstellungen. Nicht blos die Mütter, sondern auch die Lehrer stimmen bei.

3) Hr. Meyer ergeht sich berichtend über den Inhalt des allgemeinen Religionsunterrichts, indem er die verschiedenen Meinungen und Ansichten darüber anführt. Er selbst entscheidet sich nicht, indem er am Schlusse seines Referats sagt:

„So wenig man im Stande ist, die Realität eines von den positiven Religionen oder von deren Confessionen absehenden Religionsunterrichts in Abrede zu stellen, ebenso wenig darf man die Realitäten des Religionsunterrichts leugnen, der im Besitz besonderer confessioneller Wahrheiten zu sein glaubt und auch die allgemeinen Religionswahrheiten nur in ihrem con-

fessionellen Gewande als die ihrigen anzuerkennen vermag. Den Anhängern des confessionellen Unterrichts zuzumuthen davon abzugehen, wird gerade so einseitig sein, wie wenn diese von ihren Gegnern verlangen, sie sollten ihre Kinder nur erst confessionell erziehen lassen und die Scheidung dem späteren Alter anheimgeben."

Von Zwang ist nirgends die Rede, nur von Ueberzeugung.

Demnächst kommt er auf die Hauptfrage nach der „pädagogischen" Tauglichkeit des Einen, oder des Andern.

Der Verfasser geht dabei ein in die verschiedenen Systeme des Glaubens, von dem Deismus und Naturalismus bis zur Erbsünde und der Dreieinigkeit *). Das Resultat der ausführlichen Betrachtung ist dieses: „Die Pädagogik giebt uns keinen Maßstab, nach dem wir die unbedingte allgemeine Anerkennung der ausschließlich pädagogischen Gültigkeit eines Religionsunterrichts erwarten oder gar erzwingen könnten."

Nun untersucht Hr. Meyer den pädagogischen Werth der beiden Arten des Religionsunterrichts hinsichtlich ihrer „wissenschaftlichen Festigkeit".

Die Religion muß mit der Weltansicht in Einklang stehen. Der Jugendunterricht soll nur das wissenschaftlich Feststehende überliefern. Deshalb muß das bestrittene Confessionelle, müssen die Streitfragen von demselben ferngehalten werden. Unzweifelhaft ist auch der Inhalt des sogenannten natürlichen Glaubens in dem Bewußtsein eines größeren Theils der Menschheit festgestellt, als der dogmatische Theil der verschiedenen Offenbarungs-Religionen. „Wenn Waitz als die drei Hauptseiten des christlichen Religionsunterrichts die Lehre von Gott und von dem Verhältniß der Natur und des Menschen zu ihm, die Darstellung der historischen Grundlage des Christenthums, die Entwickelung der sittlichen Begriffe bezeichnet und diese drei Seiten an das Leben Jesu als ihren gemeinsamen Beziehungspunkt anknüpfen und in dieser Verbindung mit einander behan-

*) Was er polemisirend über meine „Widerlegung der Erbsünde" sagt, ist mir unverständlich geblieben.

deln will: so wird mit dieser allgemeinen Bestimmung gewiß jeder Christ sich einverstanden erklären können." Dagegen sagt Hr. Meyer auch: „Alles, was man mit Recht von dem Confessionalismus verlangen kann, wird nur darin bestehen, daß er sich bemüht zeigt, sich dem, von dem idealen Wunsch nach einer Einigung der religiösen Ueberzeugungen getragenen, Grundsatz anzunähern, das Streitige, so viel wie möglich zu vermeiden, daß er vor Allem nicht, im Gegensatz zu dem an sich richtigen Grundsatze, gerade das Bestrittene, das cofessionell Trennende in den Vordergrund seiner Lehre dränge." Hr. Meyer enthält sich demnach einer directen Entscheidung; er sagt: „Weiter verhilft uns, im Gegensatz der streitigen Meinungen, der Grundsatz nicht zu einer Norm für das pädagogisch Feststehende und deshalb allgemein Lehrbare."

Endlich bespricht der Verfasser den Inhalt und den Grad der Festigkeit des confessionellen Religionsunterrichts, die biblischen Geschichten, die ganze Bibel oder ein Auszug, das „auserwählte Volk", die Katechismen und deren Inhalt, wiederum meist referirend, die Ansichten bewährter Männer zusammenstellend. Des Verfassers Meinung scheint in der Hauptsache durch die oben mitgetheilte Ansicht Schenkel's ausgesprochen zu sein, welche die Fortbildung des Protestantismus als die dringendste Aufgabe der Zeit bezeichnet.

Anhangsweise redet der Verfasser nun noch über die Methoden des Religionsunterrichts, über die Verkehrtheiten derselben, insonderheit über den geisttödtenden Mechanismus, das Uebermaß des Lernstoffes u. s. w. mit vielfacher Polemik gegen die deßfallsigen Vorschriften der Regulative u. s. w.

Ich endige hiermit den Bericht über den fast übergroßen Reichthum des Inhalts des besprochenen Kapitels, in welchem der Verfasser nach seiner Gewohnheit mehr referirend als entscheidend auftritt. Fragt nun endlich der Leser, nach welcher Seite der Gegensätze der Verfasser sich neige, und frage ich mich dieses selbst, so muß ich gestehen: ich weiß es nicht, weiß nicht, wie er selbst verfahren, was er im Falle eines darüber zu erlassenden Gesetzesparagraphen vorschlagen würde. Nach

dem sich mir aufdrängenden Gesammteindruck muß ich schließen, daß der Verfasser sich nicht für den herkömmlich-confessionellen, sondern für den allgemeinen Religionsunterricht entscheiden, und daß sich bei fortgesetztem Nachdenken, nach praktischen Erfahrungen und in Berücksichtigung der herrschenden Zeitströmung, so wie in Betracht des Standpunktes des gebildeten Theils der Nation, der doch immer den Ausschlag giebt, diese Ueberzeugung in ihm mehr und mehr befestigen würde. Bei voller Unbefangenheit in Betrachtung und Würdigung der genannten Momente halte ich ein anderes Resultat nicht für möglich. —

Ueber die folgende der oben aufgeworfenen Fragen (d) ist der Verfasser verhältnißmäßig sehr kurz. Mit Schleiermacher warnt er vor dem Uebermaß des religiösen Schulcultus, bespricht die in Betreff desselben, besonders bei Katholiken und Protestanten herrschenden verschiedenen Ansichten, ist mit Schleiermacher der Meinung, daß, da die religiösen Gegensätze mehr und mehr abnehmen, nach und nach auch das Bedürfniß einer „katholischen“ Pädagogik schwinden werde, erklärt die Meinung und die Absicht Bormann's, die ungläubigen Eltern durch die gläubig gemachten Kinder wieder zur Gläubigkeit zurückzuführen, für „Irrthum und Unnatur.“ —

In der Abhandlung über das Verhältniß des religiösen Unterrichts zu dem sogenannten weltlichen (profanen?) Unterricht stellt der Verfasser die verschiedenen Ansichten zusammen. Er gelangt zu dem Resultat:

„Daß das religiöse Element für das Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Sprachenlernen gar keine, für das Singen nur theilweise eine Bedeutung hat; daß für die Naturkunde, Geographie und klassische Philologie nur ein allgemeiner religiöser Bezug statthaft ist, dagegen für die Literaturgeschichte und Geschichte *) eine weitergehende Bedeutung selbst des vorhandenen confessionellen Elements zugegeben und berücksichtigt werden muß, die Pädagogik daher nur um der Unterrichtsein-

*) Nach Curtmann soll auch der Geschichte „die confessionelle Färbung“ nicht fehlen, „damit sie lehrreich in die Gemüther greife.“

Curtmann, Reform der Volksschule, S. 170.

heit willen ein künstliches auf die Spitzetreiben dieses Elements verwerfen und durch ein möglichst unbefangenes Halten an der Thatsche zu verhindern suchen muß."

In dieser Aeußerung offenbart sich der vermittelnde Standpunkt des Verfassiers überhaupt, den seine ganze Schrift an sich trägt. In der eben angegebenen speciellen Beziehung bleibt derselbe nach meiner Meinung hinter den Ansichten der liberalern pädagogischen Partei zurück, er räumt der Berücksichtigung des confessionellen Elements einen zu großen Spielraum ein — haben wir ja schon selbst von katholischen Schriftstellern (z. B. von Welter, Pätz u. A.) Schul-Geschichtsbücher, die auch in protestantischen Schulen gebraucht werden können und gebraucht werden — nicht zu gedenken der strengkatholischen oder ultramontanen Ansicht, daß der specifisch-katholische Geist, gleich der Luft, welche die Schüler einathmen, Alles und Jedes, nicht blos die Erziehung, sondern auch jedweden Unterricht durchdringen müsse. Der nach Ausgleichung, Humanität und Fortschritt treibende Geist der Zeit wird diesen exclusiven Geist mehr und mehr vernichten und jene Concessionen beschränken. Meine Ansicht über die Zusammensetzung der Lehrercollegien an umfangreichen Schulen habe ich durch die Aufstellung des Grundsatzes der „Conformität" deutlich genug dargethan. —

In der Beantwortung der letzten Frage, die Trennung des Religionsunterrichts von dem Schulunterricht betreffend, widerlegt Hr. Dr. Meyer zuerst die Behauptung, daß Feindseligkeit gegen Religion und Religionsunterricht den Vorschlag, denselben aus den Schulen zu entfernen, auf die Beine gebracht habe, und er führt Aussprüche von anerkannt religiösen Männern, von Schwarz, Vinet, Schleiermacher u. A. an, welche dieser Ansicht sind. Zugleich ist er selbst aber der Meinung, daß es unthunlich, ja ganz unmöglich sei, religiöse Betrachtungen und Tendenzen aus dem Schulunterrichte zu entfernen. Darin muß man ihm nicht nur Recht geben, da es selbst die holländischen und nordamerikanischen Schulen, welche grundsätzlich keinen Religionsunterricht ertheilen, erweisen, sondern hinzufügen, daß die ideale Richtung, welche in allen Schulen

festzuhalten ist, es geradezu verbietet, die religiöse Tendenz auszuschließen und dem Lehrer anzurathen, dieser Richtung absichtlich aus dem Wege zu gehen. Aller Unterricht soll eine erziehende Tendenz haben, und jeder gute Unterricht hat sie, was nur der in Abrede stellen wird, welcher die entwickelnde Kraft, die jedem pädagogisch geleiteten Unterricht innewohnt, nicht kennt, oder von religiöser Bildung einen sehr beschränkten Begriff hat. Dieselbe ist nicht einmal von einer „confessionslosen" Schule ausgeschlossen, und kein zu wirklicher Menschenbildung befähigter Lehrer wird darauf verzichten. Durch sie entsteht der höhere, zwar unsichtbare, nicht von Dogmen und Lehrsätzen abhängige, geist- und gemüthbelebende, Charakter-bildende Einfluß der Schule. Lesen, Schreiben, Rechnen sind mit nichten davon ausgeschlossen. Die Kräfte des Menschen anregen und stärken, für das Leben tüchtig machen, den Geist nähren — ist auch religiöse Thätigkeit; ohne sie und da, wo sie nicht ist und diesen Charakter nicht hat, ist Schularbeit und sogenannter Religionsunterricht von sehr zweifelhaftem Werth. Ob eine Schule den rechten Geist weckt und steigert, läßt sich in trocknem Examen nicht darlegen, dem Kenner und dem Lehrer selbst aber bleibt das nicht verborgen. Ohne ihn ist Schularbeit — Tagelöhnerarbeit *). —

*) Was müssen die Lehrer fort und fort aus geistlichem Munde vernehmen, als das Höchste, Neueste, was sie den Lehrern zu Gemüthe zu führen sich gedrungen fühlen? „Die Schule" — das ist ihr Novum — „soll nicht blos lehren, sondern auch erziehen, sie ist auch Erziehungsanstalt." Das, meinen sie, sei sehr wichtig. Ich halte solche Rede und Mahnung geradezu für eine Beleidigung des Lehrers. Als ob der das nicht wüßte! Er weiß mehr, weiß Etwas, was die Mahnenden nicht wissen. Diese nämlich meinen, jetzt lehre man, und außer und neben dieser Thätigkeit erziehe man. Dagegen weiß der Lehrer, daß er durch Lehren, d. h. durch die dadurch in dem Schüler erweckte Thätigkeit, durch das ihm eingeflößte Interesse an dem Gegenstande, durch die Versenkung in denselben, erziehe. Es sind nicht zwei Zwecke, die er anstrebt, es ist ein Zweck, und dieser eine Zweck wird erreicht durch eine Thätigkeit. Jene (traurige) Ansicht von einer Doppelthätigkeit ist unter den fortgeschrittenen Lehrern längst verschwunden; wer sie ihnen dennoch imputirt und empfehlen zu müssen meint, ist eben ein Zurückgebliebener, gleichviel, ob

In dem Schlußartikel beachtet der Verfasser das Verhältniß des Staats zum Religionsbekenntniß.

Ein Normalmaß der für Jeden erforderlichen religiösen Bildung zu fordern, gehe, meint der Verfasser, nicht an, dem widerstreite die Religions- und Gewissensfreiheit, der Staat habe die innerhalb seines Gebiets vorhandenen Religionen zu schützen, keine zu unterdrücken, keine auf Unkosten der andern zu unterstützen, also auch, so lange Verlangen danach vorhanden sei, Confessionsschulen zu gestatten. Daß dem Staatsinteresse die Beförderung der trennenden Religionsunterschiede entgegen sei, ist auch unserm Verfasser klar; aber der Staat soll nicht direct eingreifen, jedoch die Mehrzahl der Bekenner einer Religion berücksichtigen, zugleich auch die Schulen Andersgläubiger unterstützen.

In dieser Beziehung scheint mir der Verfasser das Richtige nicht ganz zu treffen. Nach meinem Ermessen fordert es die auch von unsrer Verfassung decretirte Trennung der Kirche von dem Staate und die garantirte Religionsfreiheit, daß der Staat sich in die religiösen Bewegungen und Bestrebungen gar nicht einmischt, nur sich das Oberaufsichtsrecht vorbehält, damit dem Staate „kein Schaden geschicht", darum auch den

---

die Rede — wie es der Fall gewesen — von den Ministertischen oder von den Conferenzkathedern erschallt. Der gemachte Dualismus erinnert an den alten Aberglauben, daß die Schule lehre, die Kirche dagegen erziehe. Wodurch? Durch das Wort. Wir wollen das nicht verachten; denn — wie Schiller sagt, „auch das Wort ist, das heilende, gut." Aber ein Thor ist der, welcher dem bloßen Wort große Heil- und Erziehungskraft zuschreibt. Bloße Ermahnungen pflegen Ohrein Ohraus zu gehen. Niemand weiß das besser als der Lehrer. Wie viel vermögen ohne Leben, ohne Erziehung, ohne Beispiele selbst die salbungsvollsten Worte? Das sollten doch auch die Geistlichen aus dem Confirmanden-Unterricht wissen. Professor Scheitlin berichtet*) aus seinen Erfahrungen an 134 Liceisten:

„Mir ward keine Wahrnehmung, daß das Studium der Moral die Jünglinge unmittelbar moralischer machte. Nur das Gesammtstudium, Gesammtverhältniß, Gesammtleben, nicht eine abgerissene Doctrin, wird Solches vermögen."

---

*) Pädagogische Revue 1841, 2. Heft.

Corporationen, Gemeinden u. s. w. die endgültige Bestimmung über den religiösen Charakter ihrer Schulen überläßt. —

In dem Schlußworte spricht der Verfasser die Ansicht aus, daß die Schule der Ort nicht sei, den religiösen Entwickelungskampf unserer Tage zu entscheiden; diese Entwickelungskrisis sei nicht einmal von einer äußeren Macht zu leiten. Einer solchen stehe es auch nicht zu, die Entwickelung des Schulwesens in die Hand eines bestimmten Religions- oder Cofessionssystems zu legen. Hier hätte der Verfasser, Angesichts einer noch nicht fernen Vergangenheit, hinzufügen können: noch weniger in die Hand eines einzelnen Ministers. Den Hebel zur Erneuerung eines strengkirchlichen Geistes an die Schule zu setzen, war ein horribler Mißgriff in Folge des falschen Grundsatzes: „Wer die Schule hat, hat die Zukunft.“ Das öffentliche Leben wird von mächtigeren Factoren, als die Schule ist, regiert und dirigirt. Darum wird diese Gestaltung des Lebens auf die Schule tiefer einwirken, als die Schule auf das Leben. Der Staat hat die Aufgabe der allgemeinen Bildung im Auge zu behalten, es zu vermeiden, die einseitige Richtung einer Confession besonders zu begünstigen, sich vor der Theilnahme einer extremen Kirchlichkeit oder Unkirchlichkeit zu hüten, kurz Gerechtigkeit gegen Alle in gleichem Maße zu üben und auf Ausgleichung der Extreme Bedacht zu nehmen. Ihm kommt es nicht zu, das Schulwesen ganz in seine Hand zu nehmen, Privatunternehmungen entgegenzutreten. Der freien Bewegung und Thätigkeit ist auch auf dem Gebiete der Schule ein Spielraum zu lassen.

„Staatsschulwesen und strenge Kirchlichkeit sind unvereinbar.“ In Anerkennung dieses Grundsatzes forderte das preußische Abgeordnetenhaus Beseitigung des confessionellen Princips in den Gymnasien und Realschulen. „Diese Beschränkung der Staatsmacht, gerechte Förderung der Unterrichtsfreiheit und maßvolle Anerkennung der Selbstständigkeit der Schule müssen auf dem Gebiete des Schulwesens jetzt überall die Losungsworte zur Lösung der unstreitig großen Schwierigkeiten in dem die Schule und die Religion berührenden Entwickelungskampfe unsrer Tage sein.“

Mit diesen Worten schließt der Verfasser sein reichhaltiges, lehrreiches Buch. Er hat seine Aufgabe in der Beziehung gut gelöst, daß er den jetzigen Stand der Sache umsichtig und klar darlegt und vermittelnde, der freien Entwickelung günstige Grundsätze aufstellt. Die Schrift trägt überall den Charakter der Gerechtigkeit und Mäßigung. Wer von ihm selbst Maßregeln erwartete, von welchen man sich versprechen könnte, daß ihre Anwendung die schwebenden Schulfragen endgültig lösen würde, damit auf dem Gebiete der Schule die ehemalige Ruhe wieder eintreten möchte, der wird sich getäuscht fühlen. Den Verfasser trifft darum kein Vorwurf; denn kein Sterblicher ist im Stande, das Wesen der Gegenwart zu ändern, welches Entwickelung heißt. Wer die nicht will, muß sich aus dem Staube machen. A. D.

Nachlese.

1) Der Zweck des vorstehenden Berichts ist erreicht, wenn das Nachdenken über seinen Inhalt vielleicht auch vorerst keine weitere Frucht trägt als die, Zweifel zu erregen über die Richtigkeit der Grundlegung des Religionsunterrichts durch den Confessionalismus. Die Bezweifelung der Richtigkeit des Bestehenden muß der Reform desselben vorangehen.

2) Es giebt einen Standpunkt, auf welchem dem Menschen Religion und Nationalität als vollkommen identisch erscheinen.

Ein Reisender traf auf seinem Wege Bauern, die eine ihm fremde Sprache redeten. Auf die Frage nach derselben erhielt er die Antwort: wir sprechen katholisch. Es waren Polen. Die polnische Sprache ist ihnen die katholische, und deutsch reden, heißt nach ihrer Meinung: protestantisch reden. —

3) Was man heut zu Tage hier und da noch den Lehrern zumuthet, davon haben wir aus dem Königreich Sachsen ein Beispiel erzählt. Und den Kindern?

„In dem (sogenannten) freien England muß sogar der Knabe, der in die höhere Schule kommt, Dinge beschwören, die er nicht verstehen kann und die selbst viel reifere Christen nicht die Fähigkeit haben zu überwältigen."

Buckle, Geschichte der Civilisation in England 1860, I. S. 243.

4) Die Leser wissen es, wie hart man Rousseau und einige Philanthropen oder Philanthropinisten angelassen hat, daß sie die Meinung ver-

theidigten, die intellectuelle Bildung müsse bis zu einem Grade vorgeschritten sein, ehe man den Kindern eigentlichen Religionsunterricht mit Erfolg ertheilen könne; man hat sie darum verlästert. Billiger und richtiger wäre es gewesen, wenn man zwischen Anregung des religiösen Gefühls und des religiösen Unterrichts unterschieden hätte. Meinten jene Männer mit ihrer Ansicht, daß auch die Anregung des Gefühls einen Grad von Verstandesreife voraussetze, so waren sie im Unrecht und ihre Meinung verdiente Verwerfung; meinten sie aber wirklichen Unterricht in den Grundlehren und Dogmen des kirchlichen Christenthums, so wird ein wirklich unterrichteter Mann ihnen schwerlich widersprechen wollen. Als Beweis führe ich hier nur die von allen vorurtheilsfreien Missionaren gemachte Erfahrung an, daß ein rohes, auf tiefer Stufe der intellectuellen Entwickelung stehendes Volk wohl die äußerlichen Gebräuche des christlichen Cultus anzunehmen im Stande ist, ohne auch nur im Entferntesten in den Geist des Christenthums einzudringen. Ohne einen Grad intellectueller Bildung, welcher vorhergehen muß, ist Solches eben nicht möglich. —

5) Was dabei herauskommt, wenn man Völker (auch Kinder) in unnatürlicher Weise von einander trennt, davon möchte ich ein großartiges Exempel zur Illustration früher aufgestellter Wahrheiten anführen.

Jedermann weiß, wie noch vor einem halben Jahrhundert Engländer über Franzosen, Franzosen über Engländer dachten, wie die Schriftsteller über beide Länder die jenseitigen guten Eigenschaften verkleinerten, die Laster vergrößerten, dadurch die gegenseitige Abneigung vermehrten, den Haß erzeugten. Fragt sich nun der Leser, wodurch dieses traurige Verhältniß zwischen zwei großen Nationen geschwunden ist, so wird er unter den ersten und einflußreichsten Gründen zu nennen haben — die Verbindung und Vereinigung beider durch Verkehrserleichterungen, vermehrte Dampfschiff-Communication, verstärkten Handel und Commerz. Verbinde, und — du einigst! Die absurden Vorurtheile schwinden. Man entdeckt in Denen, von welchen uns Mißtrauen trennte, auch menschliche Eigenschaften u. s. w. Je genauer die Berührungen, desto inniger die Achtung. Die Menschen sind nicht so schlecht, wie die Theologen sie darstellen und wie man nach den Lehren der Katechismen glauben sollte. In allen civilisirten Ländern überwiegen die guten Handlungen in unendlicher Zahl die bösen, die Tugenden die Laster.

Was im Großen zwischen Engländern und Franzosen passirt ist, erleben wir auch im Kleinen in unserm lieben Deutschland. Die Süddeutschen hegen eine Art von Antipathie, ein gewißes Vorurtheil gegen die Norddeutschen. Willst du es vertilgen, so laß sie reisen! —

6) Dem religiösen, besser: dem idealen Geiste schreibe ich die Macht wahrer (innerer) Bildung, welche eine Schule ausüben kann und auszuüben berufen ist, zu, nicht dem Religionsunterricht als solchem. Ich

weiß, daß meine Meinung in dieser Beziehung von der herkömmlichen abweicht, welche den directen und eigentlichen, positiven Religionsunterricht als regierenden und dirigirenden obersten Factor hinstellt; aber Erfahrung und Nachdenken berechtigen mich zu der Behauptung, daß diese Meinung falsch ist, da ich nach den genannten Quellen behaupten muß, daß dem Religionsunterricht an und für sich — ohne jenen Geist — nur sehr geringe Wirkungen zuzuschreiben sind; daß dagegen eine Schule, in welcher dieser tief anregende und befruchtende Geist unsichtbar-sichtbar als Herrscher waltet, Wirkungen erzeugt, welche den Mangel directen Religionsunterrichts, wenn er stattfinden sollte, kaum verspüren lassen.

Darin liegt — um dieses beiläufig zu sagen — einer von den Gründen, aus welchen ich urtheile, daß der Confirmanden-Unterricht an einem Haufen zusammengewürfelter Kinder, die außer demselben keine Gemeinschaft mit einander haben — ein Umstand, der es auch dem besten Geistlichen unmöglich macht, ein einheitliches Leben unter den Confirmanden zu erzeugen — von äußerst wenig nachhaltigem Erfolg begleitet zu sein pflegt.

7) Warum heißt die Elemantarschule „Volksschule"? Doch ohne Zweifel nicht darum, weil sie einem Theile des „Volks", die für denselben als nothwendig erachtete Grundbildung verschafft, sondern weil sie dem ganzen Volke dieselbe Bildung gewähren soll. Nun ist aber, behaupteter und zugestandener Maßen, die religiöse Bildung der Katholiken eine andere als die der Protestanten, ja die gesammte Bildung jener soll eine von der Bildung dieser grundsätzlich verschiedene sein. Darum muß man sich fragen: Welches ist die wahre Volksbildung, welche Schule ist in Wahrheit eine „Volksschule"? Sind jene beiden Arten verschieden, so können es beide nicht sein, entweder die eine oder die andere nicht, oder beide nicht. Meine Ansicht neigt sich der letzten Meinung zu. Unser Volk soll eines sein, hat dieselben Bedürfnisse, dieselbe Stellung, macht dieselben Ansprüche, hat dieselben Rechte, dieselben Pflichten. Darum soll seine Jugend in der einen und gleichen Weise gebildet werden. Das ist aber, wie namentlich von den Vertheidigern der getrennten (Confessions-)Schulen betont wird, nicht, ist nur in der gemeinsamen (nicht-confessionellen) Schule der Fall. Woraus ich schließe, daß nur die letztere eine wirkliche „Volksschule" ist. Die getrennten Schulen sind katholische und evangelische Confessions- d. h. Kirchen-, keine Volksschulen. Eine Schule, die auf den Namen „Volksschule" Anspruch macht, muß dem ganzen Volke, nicht einem Theile desselben angehören. Die der Gesammtheit einer Commune zugehörige Communalschule ist die Volksschule. Diese Volksschule geht von der Gemeinsamkeit aus, schafft den Gemeinsinn; jede andere geht von Besonderheiten aus, erhält und schafft Sonderthümer.

8) Der größte Fehler der von der Staatsgewalt erlassenen Regulative war kein anderer als der, daß sie über den Religionsunterricht Vorschrif-

ten erließ, ja so weit ging, die ihm zu Grunde zu legenden Bücher vorzuschreiben. Diese Gewalt, die sich in der Regel bei einem Manne oder einem Collegium befindet, kann ihr nun und nimmer zugesprochen werden. Ihre Ausübung erweist sich auch als ganz unnütz, oder verderblich. Stimmen ihre Vorschriften mit der Meinung der Nation oder des von ihnen betroffenen Theils derselben überein, so sind sie unnöthig; ist dieses nicht der Fall, so erwecken sie Unwillen und Widerstand. Der freien religiösen darf ebenso wenig, wie jeder andern Art natürlicher Entwickelung ein Hinderniß oder gar ein Verbot entgegengesetzt werden. Jedermann ist Herr über seinen Glauben, und in welcher Weise die Jugend religiös zu bilden ist, das zu bestimmen kommt Niemand zu als den Eltern. Die Regierung hat sich in dieser Beziehung ganz negativ zu verhalten. —

Der Staat hat sich nicht nur nicht in Religionsstreitigkeiten zu mischen, sondern auch sich nicht zum Schutzherrn eines bestimmten Glaubens aufzuwerfen. Das wäre eine ganz unnütze, ja schädliche Bemühung. Denn entweder entspricht ein religiöser Glaube der Civilisation der Nation, und dann wird er schon seine Wirkung thun und Dauer besitzen; oder dieß ist nicht der Fall, und dann schadet die Begünstigung desselben von Seiten der Regierung der gesunden natürlichen Entwickelung der Civilisation, und Ungerechtigkeiten verschiedener Art: Bevorzugung der Einen, Zurücksetznug der Andern sind unvermeidlich. Die Entwicklung einer freien religiösen Ueberzeugung wird gestört, die Heuchelei befördert, der Unwille gegen die Regierung hervorgerufen. Diese Uebelstände werden nur dadurch vermieden, daß die Regierung sich um den Glauben gar nicht bekümmert, wenigstens nur insofern, daß sie sich darauf beschränkt, nachzusehen, ob aus einer Richtung dem Lande ein positiver Schaden zugefügt wird. Nur in diesem, gewiß seltenen Falle steht ihr ein Veto zu. Dieses zu beurtheilen, ist nicht Sache eines Cultusministers, den es in einem civilisirten Lande nicht geben sollte, sondern des Justizministers.

9) Es kann mir daher nicht einfallen, der Regierung rathen zu wollen, den nicht-confessionellen Religionsunterricht mit Zwang und Gewalt ein- und durchzuführen. Dazu fehlt es unsren Bevölkerungen, Gemeinden und anerkannten Religionsgesellschaften noch an der dazu erforderlichen Aufklärung über das Wesen der Religion. Geschähe Solches, so würde es von Seiten der Geistlichen und Gläubigen überhaupt nicht an Hetzereien, in den Gemeinden nicht an Widerstand fehlen. Die Behörden sind zu solchem Vorschreiten nicht befugt. Es würde der proclamirten Religionsfreiheit widerstreiten, die jedem Vater das Recht zuerkennt, über die religiöse Bildung seiner Kinder zu entscheiden, sie von dem Religionsunterricht der Schulen dispensiren zu lassen und anderweitig, wo und wie er will, dafür zu sorgen. Diese Freiheit muß es ihm daher auch gestatten, sich mit gleichgesinnten Vätern zu vereinigen und eine ihrer Ueberzeugung entsprechende religiöse Bildungsweise für ihre Kinder in's Leben zu rufen,

folglich auch eine confessionslose Schule zu errichten. Keine Gewalt in der Welt kann sie daran hindern. So wenig eine Regierung das Recht hat, eine Schule dieser Art zu befehlen, ebenso wenig hat sie das Recht, sie zu verbieten. Das Eine wie das Andere würde religiösen Zwang unerträglicher Art involviren. Woraus folgt, daß es lediglich dem Ermessen der Gemeinden überlassen bleiben muß, festzustellen, welcher Art in Betreff der Religion die Schule ihrer Kinder beschaffen sein solle, ob Confessions-, ob Simultan-, ob confessionslose, ob Humanitätsschule. So verlangt es das Recht der religiösen Freiheit. Eine Kirchengewalt, die sich derselben entgegenstemmen wollte, würde sich nicht nur an dem Naturrecht des Vaters, sondern auch an der durch den Staat garantirten Religionsfreiheit vergreifen. Anathema sit! —

Man muß warten können, der Weltgeschichte pressirt es nicht mit den Reformen, welche mehr von der Abschaffung hemmender Einrichtungen und Gesetze als von der Einführung neuer abhängen; man muß warten, es abwarten können, bis die Einsicht der Menschen so weit vorgeschritten ist, daß sie sich selbst von der Heilsamkeit der Reform überzeugen. So im Allgemeinen, so im Besondern in Betreff der Schulorganisation. Zwinge einer Gemeinde eine Simultanschule gegen ihren Willen auf, es wird das Gegentheil von der Toleranz, die man beabsichtigt, entstehen; wartest du aber ab, bis sich der Geist der Cultur, welcher bereits die Civilehe, die Gleichstellung aller Staatsbürger in Rechten und Pflichten und so viele andere heilsame Veränderungen hervorgerufen, auch über die Erziehungsangelegenheiten verbreitet hat, so werden die Leute von selbst fordern, was sie früher verworfen haben. Mit der intellectuellen Bildung ändern sich die Ansichten so, daß sie oft in ihr directes Gegentheil umschlagen. (Beispiel: das Hexenwesen.)

10) Die Pädagogik ist die Wissenschaft von der Erziehung des Menschen. Folglich muß sie vom Menschen, seiner Natur und seinem Wesen, ausgehen, nicht von den bestehenden Verhältnissen. Den letztern Fehler begehen die, welche von besonderen Arten der Pädagogik (katholischer 2c.) reden; sie bestimmen das Wesen der Pädagogik nach den vorhandenen Schulen, nicht dieser nach jener. Das Princip der allgemein-menschlichen Erziehung muß überall dominiren. Damit wird nicht verlangt, daß die Theorie allenthalben urplötzlich das mit ihr nicht Uebereinstimmende verdrängen und umgestalten solle. Wie in der Politik, so macht auch in der Pädagogik die Zweckmäßigkeit (Opportunität) ihre Ansprüche. Manches theoretisch Richtige und Bessere kann wegen der Verhältnisse und der Ansichten der Menschen nicht sofort eingeführt werden; aber man muß es stets im Auge behalten. Die Pädagogik soll der Leitstern bei allen Einrichtungen für Erziehung und Bildung sein und bleiben. —

11) Die tiefere Grundlage ist die: stellen die confessionellen Systeme (des Katholicismus, Lutheranismus, Calvinismus, Puritanismus, Metho-

dismus u. s. w.) von Gott gegebene Ordnungen dar, deren einer — je nach dem Zufall der Geburt oder der in seiner Umgebung herrschenden Verhältnisse — der junge Mensch unbedingt zu unterwerfen ist in einem Alter, in welchem von freier Beurtheilung und Wahl nicht die Rede sein kann — oder sollen in der Zeit der Unmündigkeit nur solche Lehren an ihn herangebracht werden, über welche in dem gebildeten Theile der Menschheit seiner Zeit eine wesentliche Uebereinstimmung stattfindet, wodurch zu erwarten steht, daß er, zur Mündigkeit, Selbstständigkeit und Bildung herangereift, sich frei zu den herrschenden Grundsätzen bekenne und daß es dann seiner individuellen Selbstbestimmung überlassen bleibe, sich zu einem der verschiedenen particularistischen Systeme zu bekennen, oder auch nicht? Mit anderen, kürzeren Worten: soll der unmündige junge Mensch einem der für gottgegeben erachteten Systeme unterworfen werden, oder soll man die Grundsätze der Erziehung der allgemeinen Menschennatur entnehmen und ihn für die Höhe der Bildung seiner Zeit vorbereiten? Oder: muß der Mensch in den Jahren der Unmündigkeit irgend einer für infallibel erklärten Autorität unterworfen werden, oder soll die Erziehung von Anfang an die Bildung zur freien Selbstbestimmung zur Richtschnur ihres Verhaltens nehmen? Je nach der Beantwortung dieser Grundfragen hat man die Wahl zu treffen und sich zu entscheiden.

12) Wundersamer Wahn, als wäre mit der Spaltung einer Simultanschule in zwei getrennte Confessionsschulen schon etwas Wesentliches, vielleicht die Hauptsache erreicht, als wenn dadurch, daß, wie gerade die strengen Confessionalisten verlangen, der confessionelle Geist als spiritus creator et rector die ganze Atmosphäre der Schule erfüllt und jede Thätigkeit, jedweden Unterricht durchdringt — der Charakter, der Werth und die Bedeutung der Schule bestimmt würde! Seltsamer Glaube das, sage ich.

Durch ein Beispiel im Großen läßt sich dieser Wahn zerstreuen. Denn wenn sich der Satz, auf welchen der eben angeführte Schluß gebaut ist, im Großen und Ganzen als irrig und falsch erweist, so wird er, auf engere Verhältnisse angewandt, noch um so weniger richtig sein.

Die Meinung ist die: die Confession oder, allgemeiner ausgedrückt, die Religion bedingt und bestimmt absolut den Charakter eines Volks, ihre Beschaffenheit giebt dem Volke das Gepräge. Prüfen wir diesen Satz geschichtlich an einigen Nationen Europas!

Die daselbst herrschenden Hauptreligionen sind der Katholicismus und der Protestantismus. Der Behauptung, daß jener weniger liberal sei als dieser, daß sie sich also zu einander, wenn auch nur nach Weniger und Mehr, verhalten wie Illiberalismus zu Liberalismus, wird wohl Niemand widersprechen. An zwei Momente braucht nur erinnert zu werden, an die größere Menge der Dogmen und die höhere Gewalt der Priester auf Seiten der Katholiken. Beide Momente beengen den menschlichen Geist, be-

schränken die Sphäre seiner Thätigkeit: dieses ist sogar die Natur jedes Dogmas *), da sie nicht aus der menschlichen Vernunft entspringen, von ihr nicht einmal verarbeitet werden können, und der Priester fesselt den Laien durch seine Vorschriften. Folglich ist die katholische Religion weniger liberal als die protestantische.

Wäre nun obiger Satz richtig, so müßte ein Volk, in welchem der Katholicismus herrscht, sich zu einem protestantischen verhalten wie der Illiberalismus zum Liberalismus. Ist dieses in Europa, wo wir die fortgeschrittensten Völkerschaften finden, der Fall? Es versteht sich, daß wir den Satz vorzugsweise an Völkern prüfen, in welchen sich keine Mischung der Religionen vorfindet.

Schweden ist ein dem Lutherthum unterworfenes, folglich protestantisches Land. Was finden wir daselbst? Eine Intoleranz gegen Andersgläubige, wie sie kaum in Spanien vorkommt. Bis in die neuesten Zeiten, vielleicht jetzt noch, mußte oder muß ein Schwede, der die Religion wechselt, das Land verlassen.

Schottland ist ein protestantisches Land. Unter dem schottischen Volke herrscht bis zu diesem Tage ein Grad von Bigotterie, Aberglauben und Fanatismus, daß der Reisende, der diese Thatsachen kennen lernt, in hohes Staunen versetzt wird.

Piemont oder das Königreich Sardinien ist ein katholisches Land; Jedermann weiß es, daß sich dasselbe durch liberale Gesinnungen der Bewohner, durch liberale Institutionen auszeichnet.

Diese, leicht zu vermehrenden Beispiele **) illustriren das Irrige der zu prüfenden Ansicht, sie ist falsch: die Religion eines Landes bietet keinen

---

*) Der freie Forschergeist ist am ersten in den Juden zu erwecken, weil sie durch kein Dogma abgehalten werden, sich der Bezweiflung dessen, was bezweifelbar, weil unbewiesen ist, zu überlassen. Der Zweifel ist der Vater der freien Forschung. So lange man eine geglaubte Wahrheit nicht bezweifelt, wird man nicht an ihre Untersuchung gehen. Darin liegt der Grund, warum Autoritätsgläubige vor dem Skepticismus bange sind und ihn als eine Versündigung darstellen. Die Wahrheit hat aber keine Untersuchung zu scheuen; sie kann dabei nur gewinnen. Wer daher die Untersuchung abzuwehren sucht, traut seiner eigenen Sache nicht. Der Zweifel an der Unfehlbarkeit der menschlichen Meinungen der Glaube an die Möglichkeit des selbsteignen Irrens macht den Menschen vorsichtig in Behauptungen und tolerant gegen die abweichenden Meinungen Andrer.

**) Manchem wird es schwer begreiflich, daß die Bewohner strengkaholischer Länder (Spanien, Italien, Polen) nach freien politischen Institutionen streben, indem sie meinen, solch Streben vertrage sich nicht mit der Religion dieser Länder — die ganze Erscheinung hat daher etwas Unerklärbares für sie. Diese Thatsache findet aber ihre Erklärung in dem obigen Satze: die Confession ist nicht, wie sie meinen, der Hauptfactor der Bestimmung des Charakters einer Nation. Man pflegt ihr einen weit größeren Einfluß zuzuichreiben, als ihr zukommt. England ist liberaler als man nach den 39 Artikeln schließen möchte, Frankreich ist liberaler als

sicheren Maßstab zur Beurtheilung des in ihm herrschenden socialen und politischen Geistes. Daß die Religion ein mitbestimmender Factor ist zur Gestaltung dieses Geistes und seiner Aeußerungen, kurz zur Ausprägung des Volkscharakters, wer wollte das in Abrede sein? Ebenso wenig wird geleugnet werden können, daß es unter der Herrschaft des protestantischen Geistes leichter sein muß als unter der Gewalt des Katholicismus, freie Gesinnungen, liberale Institutionen zu erzeugen*); aber der daraus gezogene Schluß, daß die Religion der Hauptfactor dieser Verhältnisse sei, daß sie als ein sicheres Kriterium zur Beurtheilung des Charakters einer Nation aufgestellt werden könne, ist falsch.

Gerade so verhält es sich mit der Schule.

Wer in einer Schule einen weniger freien Geist, weniger freie Bewegung der Schüler, beengtere Stimmung u. s. w. mit Sicherheit erwartet, weil er weiß, daß Lehrer und Kinder katholisch sind und die strenge Lehre des Katholicismus nach dem römischen Katechismus in dem directen Unterricht dominirt, der irrt; und dessen Meinung ist ebenso leicht dem Irrthum ausgesetzt, wenn er erwartet, daß in jeder protestantischen Schule eine freiere Bewegung, mehr Denkkraft, mehr Lerntrieb und Neigung, selbst zu suchen u. s. w., zu finden sein müsse: es ist nicht so, die Schlüsse sind unsicher, es kommt in Betreff der genannten Eigenschaften noch auf ganz andere Dinge an. Es ist die Gesammtbeschaffenheit des Lehrers, die Art seines Denkens und Empfindens, die Natur seines Temperaments, kurz: sein ganzer Charakter, ich möchte sagen, die Atmosphäre, die er um sich verbreitet, das sind die grundmäßig bestimmenden Momente und Factoren. Der Religionsunterricht ist eines der Momente; daß er aber nicht das Hauptmoment ist, steht fest, die angezogenen Beispiele erläutern diese Wahrheit, die Erfahrung bestätigt sie. Im großen Völkerleben verhält es sich

---

seine Religion, dasselbe gilt von Belgien, selbst jetzt von Oesterreich, was es durch den Kampf, den es dem Concordate, welches dem römischen Katholicismus ganz entspricht, entgegensetzte, erwiesen hat. Schweden dagegen ist, wie schon gesagt, illiberaler als seine Religion, wenn man nämlich voraussetzt, daß der protestantische, freiforschende Geist auch dem Lutherthume innewohnt. — Die Ueberschätzung des Einflusses der Religion rief in einigen Köpfen die Meinung hervor, der Protestantismus sei die Ursache der Revolutionen — eine Behauptung, welche durch die Geschichte vollständig widerlegt ist.

*) Wer Obiges in Abrede zu stellen geneigt sein sollte, vergleiche Bayern und Oesterreich mit Holland und England — oder auch im preußischen Abgeordnetenhause die Abstimmungen der katholischen Fraction mit denen der Linken. Im Ganzen ist es so, wie oben gesagt, aber nicht im Einzelnen, wo störende Verhältnisse die natürlichen Resultate alteriren, oft vernichten. So z. B. kann man für jetzt aus dem vorherrschenden confessionellen Charakter eines deutschen Landestheils dieser oder jener Art auf die Stärke des freien Geistes ihrer Bewohner nur sehr unsichere Schlüsse beizen.

so, noch vielmehr in den kleineren Verhältnissen, auf welche unerwartete Dinge nicht einwirken, sondern welche in engem Raume von einem Menschen determinirt werden. Es giebt unter den katholischen wie unter den protestantischen Lehrern solche, welche die Eigenschaft, ich möchte sagen die Natnr an sich tragen, daß der jugendliche Geist sich angeregt und belebt fühlt, Männer, die durch ihre bloße Erscheinung zum Lernen und Denken anregen, welche, fast ohne es zu wollen, indem sie wenigstens nicht anders können, die gefesselten Kräfte, wenn dieser Ausdruck erlaubt ist, entfesseln, und es giebt unter jenen wie unter diesen lehrende Personen der entgegengesetzten Art. Das Dogma entscheidet darüber nicht. Die Meinung, daß man mit der Errichtung streng confessioneller Schulen etwas Wesentliches geleistet habe, ist nichts als Unwissenheit und Thorheit. Ja — es muß ausgesprochen werden — es ist Thorheit, den religiösen Charakter einer Schule von der Confession abzuleiten. Ich verstehe nämlich unter Religion etwas Anderes und etwas Mehr, als daß die Schüler in die religiösen Lehren und in die Gebräuche der Kirche in dem weitesten Umfange eingeführt werden; darin besteht nicht die Religion, die ich meine, die sich in Gehorsam, Fleiß, Strebelust, Aufrichtigkeit, Wahrheitsliebe, idealem Sinn und in den damit verwandten Eigenschaften offenbart. Die Confession hat damit wenig oder gar nichts zu schaffen. Ich muß daher sagen: der Geist wahrer Erziehung, Erhebung, kurz Religion kann in einer sogenannten confessionslosen Schule herrschen, und die directen Gegentheile dieser Eigenschaften können in den abgeschlossenen Confessionsschulen vorkommen (ich fürchte, sie finden sich darin im Verhältniß der Strenge und Exclusivität der Confession) — es kommt daher, wenn man gute Schulen haben will, auf ganz andere Dinge als, wie man wähnt, auf die Frage nach der Confession des Lehrers und nach der Confessionalität der Schule an. „Der Geist ist's, der lebendig macht." — A. D.

VI.

Die Volksschule auf dem evangelischen Kirchentage.

Der frühere Prediger, nachherige und jetzige Dirigent der „höheren Töchterschule", genannt Elisabethschule, in Berlin, Professor Flashar hat auf dem im vorigen Jahre in Brandenburg a. d. H. abgehaltenen evangelischen Kirchentage den versammelten „Brüdern" in einer inhaltsvollen Rede über das Verhältniß der Volksschule zur Kirche und der Kirche zur Volksschule Dinge gesagt, welche die Herren bis dahin noch nicht gehört, am wenigsten von einem der Ihrigen erwartet hatten, und von denen sie theilweise mit Unwillen und Verdruß erfüllt worden sind. Es fehlte indessen den wohlbegründeten Worten auch nicht an der Zustimmung Einzelner und zwar zu unsrer Befriedigung von gewichtiger Seite, z. B. von dem Propste Nitzsch. Daß Hr. Seminardirector Rothmaler und Hr. Schulrath Biek über Hrn. Flashar's Ansichten den Kopf geschüttelt haben, nimmt uns nicht Wunder, noch weniger, daß die anwesenden Volksschullehrer (sie gehören bekanntlich gar nicht dahin) zu den Partisanen der genannten Herrn gehörten. Denn so pflegen Lehrer dieses Genre's, wenn sie die Ehre genießen, in der Gesellschaft von Ehrwürdigen und Hochwürdenträgern erscheinen zu dürfen, sich zu gebahren: sie äußern extreme Meinungen über die Verbundenheit und Unterthänigkeit der Schule mit und unter der Kirche, der Art, daß selbst manche Hochwürdigen über die Aufrichtigkeit und Unbefangenheit solcher

Personen oder Subjecte Zweifel hegen. Jeden Falls thun die (ja bekanntlich „nicht-studirten") Elementarlehrer, wenn sie von solchen Kirchenversammlungen nicht wegbleiben wollen, besser, in denselben zu schweigen; „sie kommen darin nicht auf" *). Man läßt sie zwar zum Worte zu, weil das die Geschäftsordnung mit sich bringt; aber daß man sie gern höre, wird Niemand behaupten. Es fehlt an der, die Achtung bedingenden Vormeinung der erforderlichen Bildung und Gleichberechtigung, und in der That haben die Elementarlehrer bisher auf den Kirchentagen eine klägliche Rolle gespielt. Fehlte ja auf dem in Barmen abgehaltenen Kirchentage wenig daran, daß man einen solchen, nachdem er seinen Mund aufgethan, an die Luft gesetzt hätte, was er — beiläufig gesagt — wohl verdient hätte. Kirchentage sind der Ort nicht, wo die Lehrer Lorbeeren einernten können; sie können auf ihnen für ihren praktischen, bescheidenen Beruf in der Regel auch nichts lernen, man pflegt auf denselben meist nur sehr extreme Ansichten zu debitiren und Auffassungen über den Volksunterricht auszusprechen, welche den Elementarlehrer eher von der richtigen Lehrweise abzubringen als in dieselbe einzuführen geeignet sind. Von den volksfreundlichen, volksthümlich denkenden und wirkenden Theologen und Pastoren vergangener Tage, von einem Niemeyer, Natorp, Stephani, Dinter u. A.**) konnten

*) So viel Erfahrung sollte man auch den Lehrern zutrauen dürfen, daß es ihnen nicht unbekannt wäre, wie gering die Hoffnung ist, daß die Herren des Kirchentages Neigung haben sollten, auf Schulfragen gründlich und tief einzugehen. Höchstens steht zu erwarten, daß die Stellung der Schule zur Kirche und die Festhaltung des dominirenden Einflusses dieser auf jene sie berührt und kurze Zeit erregt. Auf die Hauptsachen gehen die Herren nicht ein. Drum bleibt ein kluger Mann weg.

**) Von katholischen Priestern nicht zu reden! Wo finden wir jetzt noch unter den katholischen Prälaten und Schriftstellern einen Wessenberg oder einen Hoogen, oder Männer wie Overberg und Hr. v. Fürstenberg? Sollen wir den Bischof Ketteler nennen? — Der Samum der starrsten Orthodoxie und des überspanntesten Wunderglaubens, der sich bis zur Erfindung eines neuen Dogmas (der unbefleckten Empfängniß) verstiegen, hat eine unglaubliche Geistlosigkeit, eine totale Verachtung der Vernunft hervorgebracht. Durfte es ja ein bekanntes Journal in der „Stadt

Volksschullehrer viel lernen, von den Pastoren aber, deren Stärke in dem Dogmatisiren und Offenbaren besteht, nicht; sie werden, wenn sie sich ihnen hingeben, zu falschem Verfahren verleitet. Die alten kinder- und schulfreundlichen Pastoren bedienten sich, in gerechter Hochachtung der Katechisirkunst, der entwickelnden Lehrweise, weil sie die Ueberzeugung hegten, daß die Religion (die religiöse Gesinnung) sich, wie alles Andere, im Gemüth in naturgemäßer Weise entwickle; diese Ansicht ist aber den heutigen Pastoren abhanden gekommen, sie offenbaren, predigen und lehren in einer Weise, daß kaum noch irgendwo der Schatten der großen, freilich sehr schwierigen Entwicklungskunst zu erblicken ist *). Die Richtung, welche unter dem Einfluß der Behörden die Ausbildung der Geistlichen und dadurch deren praktisches Wirken eingeschlagen hat (selbstverständlich ist immer vom Ganzen, nicht von Einzelnen die Rede), bildet mit der Entwicklung, welche die (moderne) Schule genommen, einen directen Gegensatz. Von einheitlichem Wirken der beiden Institute kann nicht die Rede sein. So weit ein Volksschullehrer sich der heutigen kirchlichen Richtung ergiebt, so weit entfernt er sich von der bildenden Lehrweise und umgekehrt. In der Natur der Sache, nicht in böswilligem Belieben des einen oder des andern Theils, liegt die zwischen den Geistlichen und den Lehrern entstandene Kluft. Die Lehrer der Neuzeit (nicht der allerneuesten Zeit), d. h. die in der entwickelnden Lehrweise erzogenen und ihr gemäß wirkenden Lehrer müssen wünschen, von dem unmittelbaren Einfluß der Geistlichen befreit zu werden, nicht von wegen der unedlen Triebe und Gelüste, deren man sie beschuldigt, sondern um der Sache, um ihres Berufes willen.

---

der Intelligenz" wagen, den saubern Grundsatz: credo quia absurdum est, zu proclamiren — aus protestantischer Feder, ohne einen allgemeinen Aufschrei zu veranlassen!

*) Im 18. Jahrhundert stand es damit anders, d. h. besser. Aber die Zeiten vor Spener sind in der angeregten Beziehung wiedergekehrt: es wird unter der Würde eines Hof- oder Oberhofpredigers gehalten, selbst zu katechisiren.

Von dieser Einsicht enthält die Rede des Hrn. Flashar deutliche Spuren. Dieselben verdienen, besonders weil sie auf einem Kirchentage hörbar wurden, nebst Anderem bemerkt zu werden. Dieses Andere ist der Art, daß wir ihm theilweise direct widersprechen müssen. Ergo wollen wir Einiges von Diesem und Jenem heranziehen und besprechen. Das kann zur Aufklärung über bestrittene Dinge beitragen.

1) „Die (Volks-) Schule hat in ihrer eigenen Entwicklung von Innen heraus eine Stellung gegen die Kirche angenommen, welche einen tiefen Riß in unser ganzes Volksleben zu bringen droht."

Den tiefen Riß zwischen der jetzigen Richtung der Kirche und dem Volksleben leugne ich nicht, er ist vorhanden, für Jeden sichtbar und er vergrößert sich von Tag zu Tag; aber die Behauptung, wenn sie so gemeint ist, bestreite ich, daß dieser Riß durch die Entwicklung der Volksschule entstanden ist. Die Schule hat sich der Entwicklung, in welcher das Volksleben unleugbar begriffen ist, angeschlossen, die ehemalige Kirchen-, früher Klosterschule, ist Volksschule geworden, zwischen Volk und Volksschule existirt keine Spaltung, kein Riß; wohl aber zwischen kirchlicher und volksthümlicher Richtung. Ich rede hier nicht von den Theilen des Volks, welche in ihrer alterthümlichen Denk- und Lebensweise beharren, welche in den Fluß der Bewegung noch nicht eingetreten sind (deren Zahl ist stark am Abnehmen); sondern ich rede von denjenigen, welche bestimmend auf das Leben wirken, d. h. von den gebildeten Klassen. Ich weiß es, man verdächtigt auch diese „Bildung". Aber — merkwürdiger Weise — diejenigen, welche dieses thun, haben nicht nur „Bildung", sondern gerade diese Bildung, wenn sie dieselbe auch den Worten nach verleugnen (Vilmar, Hengstenberg, Vôlter, Kögel u. A.).

Also: zwischen Volk und Kirche existirt ein Riß und ein Spalt, und er wird täglich weiter und klaffender. Wie soll, kann und wird derselbe geschlossen werden? Soll, kann und wird dieses dadurch geschehen, daß das Volk seinen Weg, seine Entwicklung verläßt und der Richtung, d. h.

dem Stillstand oder Rückgang der Kirche folgt? Aber Volk und Kirche waren ehemals Eins; warum haben sie sich getrennt? Aus dieser Thatsache erhellt die Vergeblichkeit der von Flashar ausgesprochenen Hoffnung; sie beruht auf Täuschung, ist eine Unmöglichkeit. Es bleibt nur der andere Weg übrig: die Kirche muß sich reformiren. Wird sie es thun? Ich weiß es nicht; aber das glaube ich zu wissen, das bei dem bisherigen Verhalten die Isolirung der Kirche von Tag zu Tag größer werden wird. Diese Meinung wird durch die untrüglichsten Wahrnehmungen bestätigt. Wo findet man die Klassen der Gebildeten, findet man sie vorzugsweise in den Kirchen? Lesen sie mit Begier kirchlich-religiöse Schriften? Suchen sie aus innerm Triebe den Umgang der Geistlichen? Behandeln ihre Gespräche kirchliche Fragen? — Nimmt der Glaube an die Dogmen der Kirche zu oder ab? Hat der gebildete Theil unsers Volks den Schulverordnungen, welche die kirchliche Richtung wieder herzustellen oder zu befestigen beabsichtigten, zugestimmt? Hat sich die kirchliche Richtung der Minister Eichhorn, v. Raumer, v. Bethmann-Hollweg und v. Mühler den Beifall des Volks erworben?

Man kann diese Fragen zu Dutzenden anhäufen, die Antwort ist überall dieselbe. Man kann es ihnen gegenüber machen, wie Vogel Strauß, aber nur zu eigner Verblendung, eignem Schaden. Man kann gegen den Geist der Zeit donnern und wettern und gegen die Neuzeit die „gläubige“ gute alte Zeit rühmen; man kann das Verlangen nach Rechtgläubigkeit, Orthodoxie, Tradition und Autorität schärfen und spannen: was hilft das Alles? Der Prinz-Regent erklärte, es werde dadurch nur die Heuchelei befördert.

Die Kirche muß sich reformiren, oder sie muß reformirt werden. Gegen den Geist der Nation ist sie ohnmächtig. Die Schule, die Volksschule, geht mit diesem Geist. Und wo sie es nicht thut, weil sie daran gehindert wird, da ist auch sie zu reformiren. Die Lehrer stehen ihrer Mehrzahl nach auf der Seite des Volks, sind des Volks, sind Glieder des Volks,

stammen aus dem Volk, bilden das Volk und stimmen mit dem Volk. Wäre das Gegentheil nicht die unnatürlichste und widernatürlichste Erscheinung von der Welt? —

Man pflegt die „freien Gemeinden“ zu verachten. Aber Stumpf- und Blödsinn wäre es doch, wenn die Herren der orthodoxen Kirche die ernste Mahnung, die dadurch an sie ergeht, unbeachtet lassen wollten! Quem deus perdere vult, dementat — macht ihn taub gegen die Zeichen der Zeit. Ich spreche meine Meinung offen dahin aus: wo man den dogmatischen Symbolglauben des 16. Jahrhunderts festzuhalten versucht, da geht — nicht der protestantische, freie Geist — nicht nur der historische, sogenannte protestantische Kirchenglaube, sondern auch die protestantische Kirche der Auflösung entgegen, sie ist schon in innerer Auflösung begriffen.

Der Riß oder die Kluft zwischen Leben und Kirche wird nicht durch das Volk und seine Schule geschlossen, sondern die Kirche selbst muß dem besseren, fortschreitenden Zuge des Lebens folgen. Die Orthodoxie hat in ihm keinen Boden mehr.

2. „Die evangelische Kirche ist die Mutter der Volksschule.“

Das ist bekanntlich nicht wahr; die evangelische Kirche war Mutter der ehemaligen, nicht mehr existirenden Kirchschule; die jetzige Volksschule hat, auch nach unserem Landrechte, welches sagt: „Die Schulen sind Veranstaltungen des Staats“, andere Erzeuger.

Herr Flashar ist selbst nicht jener veralteten, auch bereits oft widerlegten Meinung, die trotzdem immer noch wiederholt wird (es giebt unbelehrbare Menschen); er schränkt seine erste Behauptung so ein, daß sie als aufgegeben zu betrachten ist.

„Man hat in den Zeiten, als der sogenannte Emancipationsstreit begann, die Sache der Kirche dadurch übel vertreten, daß man auf das historische Recht der Kirche an die Schule gewiesen hat. Die Schule ist keine Sache, auf die man durch Occupation einen Anspruch gewinnt, und die Sache der Kirche steht ungünstig, wenn sie sich auf diese historischen Rechte stützt.

Einfach darum, weil die Geschichte lehrt, daß die Kirche das, was man ihr historisches Recht nennt, aufgegeben hat. Der Gedanke der Volksschule ist aus dem Wesen des Protestantismus hervorgegangen. Die Reformation hat indessen nur die erste Anregung zur späteren Errichtung der Volksschulen gegeben; die Sache und der Begriff der Volksschule selbst war sogar einem Luther und Melanchthon noch unbekannt. Erst allmählig wird der Begriff der Volksschule festgestellt. In der Schule tauchte der Realismus auf, in der Kirche der Rationalismus. Der Eifer für die Schule fand überall Anklang, bei Fürsten und Unterthanen, bei adligen Herren und schlichten Bürgern. Die Staaten, unter ihnen Preußen vor allen, lassen sich diese Bestrebungen auf's Höchste gefallen und unterstützen sie eifrig. Religiöse, pädagogische, humane und politische Motive wirken einträchtig zusammen, als ob sie alle auf ein Ziel hinarbeiteten. Aber in der Stille hatte sich die Situation geändert. Ohne Widerspruch zu erfahren, trat in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts der Staat immer mehr als der Herr der Volksschule auf, bündige Theorien einer neuen Staatspädagogik wurden aufgestellt, welche es jedem Einsichtsvollen auf das Deutlichste nachwiesen, daß die Volksschule ihre Wurzeln im Staate habe. Die Kirche schwieg, die Schule horchte auf. Und das Jahrhundert sollte nicht zu Ende gehen, ohne daß die Kirche selbst durch eins ihrer vornehmsten Organe, durch das Oberconsistorium in Berlin, in einer Relation vom 18. Juli 1799, zur „Bekämpfung des nur zu sehr verbreiteten Vorurtheils" aufforderte, als ob die Schule zunächst eine Sache einzelner Religionsparteien wäre und sein müßte. Denn es sei unleugbar, „daß die Schulen als Institute des Staats und nicht als Anstalten einzelner Confessionen zu betrachten wären." Darum sei auch zu wünschen, „daß in den Schulen der Religionsunterricht blos auf die allgemeinen Wahrheiten der Religion und auf die allen kirchlichen Parteien gemeinschaftliche Sittenlehre eingeschränkt, dagegen der specielle Confessionsunterricht blos dem Prediger bei der Vorbereitung der Katechumenen überlassen werde."

Man wird zugeben müssen, daß die evangelische Kirche niemals offener und bestimmter ihren historischen Rechten an die Schule hätte entsagen können. —

Diesen Ansichten haben wir nichts beizufügen, noch weniger sie einzuschränken. Die Kirchenbehörden haben die Entwickelung der Schule freigelassen, man merke wohl: die von der Orthodoxie und dem Symbolglauben des 16. Jahrhunderts losgelöste Kirche. Jetzt, wo man in's 16. Jahrhundert zurück zu retiriren Lust hat, verlangt man die Herrschaft über die Schule zurück. Dieses thut jedoch Herr Flashar nicht, trotzdem daß er Rechte der Kirche an die Schule geltend macht. Ich muß gestehen, daß mir die von ihm in dieser Beziehung gestellten praktischen Forderungen nicht klar sind. Die Oberschulbehörde soll aus Geistlichen und Laien bestehen, der Gemeinde und Familien sollen bestimmte Rechte eingeräumt werden, dem Staate wird das Oberaufsichtsrecht vindicirt — das versteht man. Aber wie das „Anrecht der Kirche an die gesammte Elementarbildung des Volks“ in Thätigkeit gesetzt, wie die der Kirche auferlegte Pflicht eines „energischen Kampfes gegen unberechtigte pädagogische Principien“ ausgeübt und wie sie „ihr Herrschen durch Dienen“ bewerkstelligen soll, darüber schwebt für mich wenigstens ein starkes clair-obscur.

3. Nun kommt ein Hauptpunkt an die Reihe — die Beaufsichtigung der Volksschule durch die Pastoren, die nach wiederholten amtlichen Vorschriften als geborne Inspectoren die Ortsschule das Leben des Lehrers zu überwachen berufen sein sollen. Ist diese zur Zeit ihrer Entstehung, als keine Anstalten zur Bildung der Lehrer existirten, für zweckmäßig erkannte Einrichtung auch jetzt noch passend? Hören wir darüber, was Herr Prediger Flashar seinen Collegen darüber offenbart!

„Indem man die Geistlichen zu Inspectoren der Parochialschulen machte, legte man ihnen eine unbillige Last, den Lehrern eine Prüfung auf, unter der viele Amtsfreudigkeit verkümmern mußte. Die neue Volksschule war weder die altprotestantische

Küsterschule aus der Zeit vor dem dreißigjährigen Kriege, noch war sie die Francke'sche Volksschule, in welcher alle Lehrstoffe und alle Erziehungsprincipien in ein inniges Verhältniß zum Glaubensleben gesetzt waren. Neue, dem weltlichen Wissen angehörige Stoffe waren in sie hineingedrungen. Aber, was wichtiger war, der rege Eifer auf dem Gebiete der Schulen hatte eine Menge neuer Methoden erfunden, hatte die Lehrer einer didaktischen Vorbildung unterworfen, und vielen unter ihnen eine Lehrgeschicklichkeit mit in das Amt gegeben, welche dem Geistlichen als solchem um so mehr fremd werden mußte, als der alte Weg aus dem Schulamt in's geistliche Amt immer seltener wurde, seitdem für die gelehrten Schulen ein besonderer Lehrstand geschaffen worden war. Es hat auch in diesen Zeiten nicht wenige Männer gegeben, die durch gleiche Tüchtigkeit theologischer und pädagogischer Bildung hervorragten. Die Geschichte der neueren Pädagogik zählt viele Geistliche zu den berühmtesten und anregendsten Beförderern pädagogischer Wissenschaft und Kunst. Aber diese Verbindung war eine zufällige, bedingt durch besondere Gaben, Neigungen und besondere Lebensführung. Sie war nicht das Gewöhnliche und konnte es nicht sein; und dennoch wurde sie vorausgesetzt! Das Amt des Inspectors haftete also nicht an der Tüchtigkeit, sondern an dem Stande. Man hielt sich an das geistige Uebergewicht des Pfarrers, an die Ueberlegenheit seiner umfassenderen und tieferen Bildung und meinte, daß diese ihn befähigen werde, den Lehrer in seinem Wirken zu leiten. Aber man übersah, daß es sich hier eben um eine Technik handle, welche nun einmal erlernt und durch mühevolle Uebung erworben werden will. Freilich konnte diese umfassendere Bildung den Geistlichen über manche Klippe hinwegführen; aber sie konnte die specielle Einsicht in jenes technische Gebiet nicht ersetzen. Und zur Leitung gehört mehr, als ein gelegentliches Theilnehmen; eine Aufsicht führen kann nur derjenige, der auf dem betreffenden Gebiete die gründlichere Erfahrung, die höhere Tüchtigkeit für sich hat. Geht ihm diese ab, so geht seiner Leitung die innere Energie, seinem Wirken die Wahrheit

ab, und statt der Ehrfurcht, mit der sich der Schwächere gern unter den Stärkeren beugt, wenn er nur eben seine Stärke erfahren hat, fällt ein odium auf ihn, welches zuletzt auch das Auge für seine sonstigen Vorzüge blendet. Durch diese einzige unglückliche Maßregel, daß dem Lehrer in der Person des Geistlichen ein Schulinspector an die Seite gesetzt wurde, der seiner ganzen Vorbildung nach für diese Aufsicht nicht genügend vorbereitet war, wurden die Geistlichen ebensowohl als die Lehrer herabgesetzt, jene, weil sie der rechten Wirksamkeit entbehrten, diese, weil sie die rechte Hülfe nicht fanden. Pfarrer und Schullehrer wurden schon durch ihre Stellung zu einander gezwungen, Einer den Werth des Andern zu verkennen. Wir reden hier nicht von den Leiden und Uebeln, die durch sündlichen Hochmuth und durch Lieblosigkeit von einer oder der andern Seite mögen geschaffen worden sein, sondern von den Schmerzen des wackern Lehrers und des treuen Pfarrers. — Wie viel mußte Kirche und Schule dadurch leiden! Und wie viel mehr dann, wenn etwa um des Friedens willen aller Anstoß ängstlich vermieden wurde!" —

So ist, so viel wir wissen, noch niemals von einem Geistlichen zu seinen Amtsbrüdern gesprochen worden. Es hat daher auch bei diesen Worten an Kopfschütteln nicht gefehlt.

Ein Schulinspector muß nach Herrn Flashar's Ansichten und Forderungen, die wohl schwerlich widerlegt werden dürften, ein sach- und fachkundiger Mann sein. Die Bildung, welche der Theologe, der praktische Pfarrer, zu empfangen pflegt, reicht dazu nicht hin. Dies ist des Redners directe und bestimmte Behauptung. Ist sie richtig?

Hundertmal ist sie von Lehrern ausgesprochen, tausendfach gedacht worden. Wie hat man sie darob angelassen! Nun, nachdem einer der Ihrigen diese Wahrheit ihnen in's Gesicht gesagt und sie mit Gründen belegt hat, wird man eher darauf eingehen, sie nicht, wie bisher, als Beweis der Ueberhebung, des Dünkels und der Lust zu Ungebundenheit von Seiten der Lehrer darzustellen wagen. Es ist die erste, oberste, wichtigste und gerechteste Forderung der Lehrer, von Sach- und Fach-

kundigen, gleichviel, ob es Geistliche oder Nicht-Geistliche sind, geleitet zu werden. Diese Forderung gereicht den Lehrern zur größten Ehre. Denn unter Fachkundigen wird der Dienst nicht leichter, sondern schwerer*). Die Forderung entspringt aus der Treue gegen das Amt, aus der Neigung, von einem Kenner Anleitung und Belehrung zu empfangen. „Unter dem Krummstab ist gut wohnen." Einen Nichtkenner braucht man nicht zu bitten, daß er ein Auge zudrücken oder durch die Finger sehen möge, er thut es von selbst; mitunter stellt er auch ungebührliche Forderungen, macht sich der Ungerechtigkeit schuldig, erkennt das Lobenswerthe nicht an, spricht Tadel aus, wo er loben, Lob aus, wo er tadeln sollte; er befindet sich im Besitz der Mittel, dem Lehrer das Amt zu verleiden, ihn (wenn er will, in fürchterlicher Weise) zu chicaniren. Wer zählt die Zahl der kummervollen Stunden, Tage, Nächte und Jahre, die durch solche Willkür über Tausende gekommen sind? Leiden dieser Art sind für den gewissenhaften und feinfühlenden Mann (ein solcher soll doch der Kindererzieher sein!) die furchtbarsten. Es giebt kein Mittel zur Rettung von solchen „Tyrannenketten". Kein Wunder, daß daher der Volksschullehrer, besonders auf dem Dorfe, jedem Wechsel des Pfarramtes mit Bangen entgegensieht. Wie, wenn er das Unglück haben sollte, einen Mann jener Art zum Vorgesetzten zu erhalten? Wenn er als Küster einen Solchen zum Herrn erhalten sollte?

Da hat er die Glocken nicht zur rechten Zeit, zu früh oder zu spät, angezogen — die Thurmuhr nicht richtig gestellt, weil des Herrn Pfarrers Uhr anders geht — die Kirche nicht sorgfältig genug gereinigt — das Taufwasser nicht warm genug herbeigeschafft — und wie die tausend Kleinigkeiten heißen mögen, die der Pastor seinem Küster, der unglücklicher Weise zugleich Lehrer ist, aufmutzen und diesen dadurch zur Verzweiflung bringen kann**). Ich sage: kann, der Pastor hat die Mittel

*) Es verlautet, daß die Lehrer im Herzogthum Gotha dieses bereits empfinden, aber darum die Herrschaft des „Krummstabs" hoffentlich nicht zurückwünschen.

**) Ist es etwas Unerhörtes, daß der Inspector die Ueberwachung des

dazu in der Hand. Gebraucht er sie nicht, so hat der Lehrer Solches als eine Gnade hinzunehmen Es ist und bleibt ein knechtisches Verhältniß. Bedenkt man nur das Eine, daß die Menschennatur nur zu geneigt ist, das Recht des Gebieters und Herrschers zu mißbrauchen, und nimmt man hinzu, in was für Berührungen und Beziehungen der Landpastor zu seinem Küster und Lehrer kommen muß: so wird Derjenige, welcher geneigt ist, sich der Dienenden, Gehorchenden und Unterdrückten anzunehmen, zittern. Ich weiß es aus Erfahrung, wie Lehrer unter solchen Verhältnissen gelitten haben. So was kommt selten zur Kenntniß höherer Vorgesetzten. Wie kann man solche Misèren beweisen? Die darüber angebrachten Klagen pflegen den armen Lehrer aus dem Regen unter die Traufe zu bringen. Er fühlt es: er ist zum Dulden und zum Schweigen verurtheilt. Aber „die Wunden, die wir nicht nennen" — sagt Dahlmann („die franz. Revolution 1846", S. 303) — „sind gerade diejenigen, an denen wir verbluten."

Lehrers bis über dessen Privatlectüre ausdehnt („lies't er vielleicht die Nationalzeitung, oder gar die Volkszeitung, oder — — D — g's Schriften?") und sich die Verfügung über die von den Beiträgen der Lehrer für den Kreis-Lehrerverein anzuschaffenden Schriften anmaßt? Direct sogar gegen den Willen des Herrn v. Mühler, der auf eine bei ihm eingebrachte Klage die Erklärung abgab, der Lehrer könne und dürfte lesen, „was er wolle." — Ich gebe es zu, es mag sein, daß die angedeuteten schreienden Momente sich selten in einer Person vereinigen; aber es reichen auch zwei oder drei derselben hin, um den Lehrer um die Freude seines Daseins und Wirkens zu bringen. Ich frage: steht es zu erwarten, daß sich unter solchen Einflüssen — ich will nicht sagen: ein freier, nein, nur — ein aufstrebender Sinn in dem Lehrer entwickle? Und wenn das trotz alledem der Fall wäre, würde Solches anders geschehen können als unter fortwährender Opposition gegen den Inspector? Die Situation ist grausam, meine Herren! ich sage Ihnen, Millionen stiller Seufzer steigen unter und in ihr zum Himmel. Ja, wer sechs Ruhe- und einen Arbeitstag hat, der kann solche Stimmungen in sich verarbeiten; wessen Wirken aber tagtäglich an die Stunde gebunden ist, und wessen Amt ein ruhiges, heiteres Gemüth erheischt! Ich habe es schon vor einem Menschenalter ausgesprochen, ich wiederhole es: wer einem Lehrer muthwillig das Leben verbittert, der vergreift sich an der Unschuld der Kinder. Und was bleibt dem Lehrer noch, wenn er die Freude an seinem Amte einbüßt?

Nein, das Verhältniß darf nicht fortdauern. Menschen, die beide einen geistigen Beruf haben, darf man nicht in so rohe, so heiklige, so disputable Beziehungen als Vorgesetzte und Untergebene bringen.

Die Hauptsache aber ist: es darf nicht so bleiben um der Schule willen. Der gewöhnliche Pfarrer ist als solcher kein Fachkenner; mit gemeinen Worten ausgedrückt: er versteht die Sache nicht*).

Er ist ein Theologe, d. h. ein Kenner des Wissens, welches in seinem Zusammenhange Wissenschaft genannt wird, aber im strengen Sinne des Wortes keine Wissenschaft ist, weil dieses Wissen auf unerwiesenen und unbeweisbaren Voraussetzungen

---

*) Selbst das „Schulblatt für die Provinz Brandenburg" (freilich noch unter der Redaction des Herrn Otto Schulz, vor 1850, nämlich 1846) nahm Ansichten über die äußere Reform der Schule auf, indem im 3. Hefte des genannten Jahres Herr Prediger Zarnack sagt: „Wohl glaube ich, daß die Zeit kommen wird, welche eine solche Veränderung in der Beaufsichtigung der Schule unabweislich erheischt." —

Das genannte Blatt ist seit dem Tode seines Stifters in unglaublichem Grade zurückgegangen. Die Intelligenz desselben, der freilich nicht, wie sein Schwiegersohn, Herr Dr. Richter, von ihm auszusagen beliebt hat, der „ächte Pestalozzianer" war, ist ihm nach und nach abhanden gekommen. — In dem Mai u. Juni-Hefte 1863 fordert es seine Leser zur Prüfung auf, ob diese oder jene Menschen, Schriften u. dergl. „aus Gott" seien, fügt auch den Maßstab, an dem diese Prüfung vorzunehmen, hinzu, nämlich den:

ob ein Mensch, eine Schrift bekenne, daß Christus aus Gott sei, oder nicht.

Natürlich bedarf der Ausspruch der Erklärung. Gleichviel, wie dieselbe ausfällt: wer irgend eine (die des Verfassers der „Sendschreiben" liegt nahe und ist bekannt) für die alleinrichtige hält (und darauf ist es abgesehen), der wird nach diesem also festgestellten Maßstabe die Menschen in Schaafe und Böcke, die Schriften in gottwohlgefällige und in gottlose eintheilen. Herr Bormann thut dieses den Lesern vor, indem er die, welche jenen Satz annehmen, für gute, die andern für böse Menschen erklärt. Solches sollen die Empfänger der Sendschreiben nachmachen, nach ihrer Auffassung jenes Grundsatzes Menschen und Dinge für gute, oder für böse erklären, d. h. Fanatiker werden. Es gehört zur Signatur der Gegenwart, daß dieses Blatt, nach wie vor, in bevorzugtem Grade die Gunst Königl. Regierungen besitzt. —

ruht; aber wir wollen es schätzen und in seinem Werthe anerkennen. Außerdem besitzt er philologische und Geschichtskenntnisse — mit den geographischen, naturhistorischen, physikalischen, astronomischen, mathematischen Kenntnissen pflegt es aber weniger gut auszusehen; aber es sei, er sei im Besitz der umfassendsten Kenntnisse: wird er dadurch zum Schulmanne, wird er durch sie befähigt, einen Lehrer, der es mit Kinderführung zu thun hat, zu leiten? Gesetzt: er erkennt die Fehler, die derselbe macht, die Mängel, die ihm ankleben, er gewahrt die ungenügenden Resultate seines Wirkens und macht daraus auf zweckwidriges Thun Schlüsse: befähigt ihn sein Wissen, seine höhere Bildung, die Fehler und Mängel zu beseitigen?

Es möchte noch gehen, wenn Kenntnisse vorzugsweise die fruchtbare Thätigkeit des Lehrers bestimmten; aber diese thun es nicht, indem des wahren Lehrers Virtuosität darin besteht, die Gegenstände des Wissens und der Uebung in Bildungsmittel zu verwandeln und als solche zu handhaben.

Solches lernt man aber nicht auf Universitäten, auch nicht durch bloßes Nachdenken, nicht durch Kenntnißreichthum — und wie viele besitzen die Neigung, sich in diese „Kleinigkeiten" zu versenken und zu vertiefen?

Wohl, so lange man des Schullehrers Aufgabe darin erkannte und nichts Anderes von ihm forderte, als daß er den Schülern gewisse Kenntnisse, meist Wortkenntnisse, oft nur Wortschälle, und einige mechanische Fertigkeiten „beibringe" (eine sehr treffende Bezeichnung), so lange konnte auch ein Ignorant Schulaufseher sein. Aber jetzt, jetzt, wo die Lehrer Lehrerbildung empfangen; wo das Erziehen und Unterrichten zu einer Kunst heraufgebildet ist (und ich meine, zu einer nichtleichten), jetzt, wo nicht mehr, wie im vorigen Jahrhunderte, fast ausschließlich Geistliche, sondern Lehrer die Pädagogik cultiviren; jetzt, wo in unserm lieben Vaterlande fünfzig Zeitschriften erscheinen, die allein von praktischen Lehrern geschrieben werden und von welchen wohl selten eine zu der Leiblings-

lectüre eines Geistlichen gehört: jetzt noch das alte Verhältniß fortdauern lassen, das meine Herren, darf nicht geschehen und wird nicht geschehen. Was hilft es, wenn ein Arzt die Krankheit eines Leidenden erkennt, aber nicht helfen kann? Besser ist es dann, daß das Vorhandensein der Krankheit gar nicht erkannt wird. Unsere Schulinspectoren gleichen der Mehrzahl nach solchen sogenannten Aerzten, nicht zu gedenken, daß es auch nicht an Solchen fehlt, denen pädagogische Arznei- und Heilkunde als eine banausische Künstelei erscheint! Es giebt viele Gründe, durch welche sich die Forderung der Lehrer motiviren läßt, man braucht aber nur einen zu nennen. Sie verstehen die Sache nicht; sie verstehen es nicht, wie man fach- und kunstgemäß die Entwickelung eines Kindes zu besorgen hat; sie können daher wohl sehen, auch obendrüberhinsehen, aber helfen können sie dem Lehrer nicht*).

Darum kann und darf die Einrichtung nicht so bleiben wie bisher. Und darum hat Herr Flashar wahre und wichtige Worte gesprochen.

Zu vergleichen wäre die jetzige Berufung der gelehrten und „studirten" Männer zu Volksschul-Inspectoren der Anstellung eines Bauinspectors als Major, eines Majors als Schulrath, eines Schulrathes als Kammergerichtspräsident. Wo in aller Welt pflegt Aehnliches wie auf dem Gebiete der Volksschule zu geschehen? Auf welchen Feldern der Thätigkeit beruft man zu Hütern und Wächtern Solche, die der betreffenden Sache unkundig sind?

4. Herr Flashar spricht in seiner schätzbaren Offenheit auch von den Zerwürfnissen, die, in Folge mangelhafter und zweckmäßiger Organisation, nur zu häufig zwischen Schulleitern

---

*) „Nach meiner Ueberzeugung sind die Pfarrer als Schulaufseher — nicht die rechten und guten, vielmehr wird und muß einmal die Zeit kommen, wo die Schule aus der Aufsicht der Pfarrer in eine wirklich sachverständige, ganz ihr angehörende Aufsicht übergeht. — Im Allgemeinen stehen, soviel ich wahrnehmen kann, unsere Schulbehörden nicht mitten in der Schulwelt, sondern neben derselben." —

Schulrath Landfermann in Zahn's Schulchronik 1845, Nr. 26.

und Geleiteten zum größten Schaden für die Sache und für die Zufriedenheit der Betheiligten stattfinden, in vorderster Reihe von dem, woran es die Kirchenbeamten oder -Diener haben fehlen lassen. Der Redner hatte in seiner sach- und ortsgemäßen objectiven Haltung diesen Zankapfel gar nicht berührt, nicht darüber gesprochen, „welche Schuld in dem Streite zwischen Geistlichen und Lehrern auf die Einen oder die Andern falle"; aber in der auf seine Rede folgenden Debatte, worüber ich nachher noch einige Worte sagen werde, kam dieser unerquickliche Gegenstand auf das Tapet. Dieses veranlaßte ihn zu der Aeußerung, „daß die größere Schuld auf Seiten der Lehrer, die tiefere auf Seiten der Geistlichen" liege, daß aber diese Vorkommnisse wesentlich aus dem „Mißverhältniß zwischen der Aufgabe des Geistlichen als Schulinspector und seiner Vorbereitung für das Amt" abzuleiten seien.

Ich überlasse es dem Leser, die Prüfung darüber anzustellen, ob beide Ansichten mit einander übereinstimmen, was ich nicht glaube, halte mich zugleich — wenn auch als Partei in der Sache — an der Erfahrung fest, daß, wenn Zerwürfnisse zwischen Vorgesetzten und Untergebenen (Fürst und Volk, Directoren und Lehrern u. s. w.) entstehen, die Hauptursache in den ersteren zu vermuthen sei. Die Menschen werden im Allgemeinen von Interessen regiert. Nun ist das Interesse des Untergebenen größer und stärker als das des Vorgesetzten, ein friedliches Verhältniß zu erhalten. In diesem Satze findet die angezogene Erfahrung ihre Begründung. Wer noch ein thatsächliches Zeugniß, obendrein von einem eifrigen Kirchenmann darüber verlangt, der vernehm Folgendes.

Als unparteiischer Sach- und Personenkenner erklärt der Provinzial-Schulrath Landfermann 1845 (Jahn's Schulchronik, Nr. 25): „Ich nehme keinen Anstand auszusprechen, daß die unleugbare traurige Spannung zwischen Lehrern und Pfarrern zum größeren Theile von letzteren durch unberechtigte Anmaßung bei Gleichgültigkeit und Mangel an Einsicht verschuldet ist." Was sagt der Leser dazu? Ist es ein falsch oder ein wahr Zeugniß?! —

Herrn Flashar's Aufrichtigkeit und Entschiedenheit möge der Leser noch aus folgenden Aeußerungen erkennen, welche begreiflicher Weise Widerspruch erfuhren.

„Wenn die Kirche der Schule machtlos gegenübersteht, so ist dies zum großen Theile ein Resultat der tiefen Vernachlässigung, welche sich die Geistlichen gegen die Schule haben zu Schulden kommen lassen, jener inneren Gleichgültigkeit, jener inneren Theinahmlosigkeit, die von der geistigen Arbeit und den geistigen Kämpfen, die auf dem Schulgebiete stattgefunden haben, sich in bequemer Entfernung hielt, und sich die innere und äußere Noth der Schule wenig zu Herzen nimmt. Was ist geschehen von Seiten der Kirche, auch nur um z. B. das innere Verhältniß des Confirmanden-Unterrichts zum Schulunterricht klar und bestimmt zu ordnen? Was ist von Seiten der Kirche geschehen, um die Bildung der Lehrer, die äußere Stellung derselben, das Loos ihrer Wittwen (und Waisen!) zu bessern und zu fördern? Gewiß, die Schule, die so vielfach angeklagt worden ist und welche viel und mannigfach geirrt hat, sie hat, wenn mit ihr in's Gericht gegangen werden soll, ein Recht zu sagen: Ich bin hungrig gewesen, und Ihr habt mich nicht gespeiset; ich bin dürstig gewesen, und Ihr habt mich nicht getränket; ich bin ein Gast gewesen, nnd Ihr habt mich nicht beherbergt; ich bin nackend gewesen, und Ihr habt mich nicht bekleidet; ich bin krank und gefangen gewesen, und Ihr habt mich nicht besucht."

Das ist den Herren des Kirchentages in Brandenburg an der Havel anno 1862 gesagt worden, nicht von einem simpeln Lehrer — „es wäre Unverschämtheit von ihm gewesen" — sondern von einem der Ihrigen. Ja, in Wahrheit, so ist es: wäre die jetzige Volksschule ein Kind der Mutter Kirche, das Kind würde mit Recht ein Stiefkind, die Mutter eine Stiefmutter genannt werden*). Was Wunder, wenn dieses Kind

*) „Daß fast keine wesentlichen allgemeinen Verbesserungen im Volksschulwesen seit 60—80 Jahren von den Männern der Kirche ausgegangen sind, daß vielmehr diese die eingetretenen Verbesserungen nur zu oft angefeindet oder doch so lange als möglich ignorirt haben, ist

einige Versuchung in sich verspürte, sich den Armen einer solchen Mutter zu entwinden! Man hat in der That Ursache, der Kirche den wohlmeinenden Rath zu ertheilen, von der Tochterschaft der Schule fernerhin nicht mehr zu reden, da nach Herrn Flashar's Darstellung die Kirche durch Vernachlässigung der Mutterpflicht ihr Mutterrecht verwirkt hat. —

5. Wir stehen am Schluß der Betrachtung desjenigen Theils der Rede des Herrn Flashar, der uns interessirt. Es ist nur noch über den Nachtrag zu berichten.

Die Schule wurde abermals als Aschenbrödel tractirt. Hätte man nicht erwarten sollen, daß die Herren sich beeifert haben würden, über einen so ernsten und wichtigen Gegenstand, über einen so inhaltreichen Vortrag in eine ernste und gründliche Debatte einzugehen, um wenigstens hier zur Stelle, wo der Kirche, die sie vertraten, Theilnahmlosigkeit, Gleichgültigkeit, unchristliche und unmenschliche Härte vorgeworfen worden war, diese traurigen Eigenschaften nicht durch ihr Verhalten thatsächlich und handgreiflich zu bestätigen? Aber nein; Herr Flashar selbst berichtet in Betreff der Erwartung, daß man in der Discussion auf die Sache eingehen werde: „dies ist leider nicht geschehen."

Wir berichten noch kurz über den Schlußverlauf, wobei die Leser auf das Gebahren der anwesenden Lehrer achten mögen.

Herr Consistorialrath Smend aus Münster vertheidigt die Kirche gegen die ihr gemachten Vorwürfe, die Kirche habe ihre Pflicht gegen die Schule im vollem Maße nicht erfüllen können, weil sie im Staate aufgegangen sei. Er vertröstete demnach auf die Zeit, wenn die Kirche (nach §. 14 unsrer Verfassung) ihre volle Selbstständigkeit erlangt haben würde. Dann?!

---

leider notorisch." (Landfermann a. a. O.) Dabei ist wohl das „horribile dictu" am rechten Platze. Mir wenigstens ist in der kirchlichen Scholarchie keine horriblere Thatsache bekannt als diese, welche nicht nur vollkommen hinreicht, das Bestreben der Lehrer, sich — nicht von der Kirche, noch weniger von der Religion, jedoch von den Pfarrherren zu trennen, sondern auch noch andere Erscheinungen zu erklären. Ja es giebt einen frischen und gesunden christlichen Haß. A. D.

Der Lehrer Ballien aus Brandenburg debütirte mit Thesen in mündlichem Vortrage, der „ziemlich wirkungslos" vorüberging. Das kann, ja muß den Wunder nehmen, der das „biblische Geschichtswerk" des Herrn Ballien kennt, aus dem zu entnehmen ist, daß seine Thesen den Herren des Kirchentages gewiß zusagen mußten. Aber trotz dem!

Herr Consistorial- und Schulrath Biek aus Erfurt, dessen Standpunkt aus dem Preuß. Landtage und aus andern Kundgebunden hinlänglich bekannt ist, erklärte in äußerer und innerer Erregtheit die Behauptungen des Redners für Uebertreibungen, der Geistliche sei als solcher der Leitung der Schule gewachsen, er müsse es verstehen, die Schule zu dirigiren. „Müsse" ist leicht gesagt, — aber können! Dann versicherte der Herr Schulrath, es sei eine große Zahl von Lehrern vorhanden, welche die Inspection pädagogischer Leiter gar nicht wünsche, sondern sich, wenn man sie darüber befrage, viel lieber der Aufsicht der Geistlichen unterwerfen würden.

Also lieber unter Geistlichen als unter „pädagogischen Leitern." Wir wissen warum.

Demnächst versicherte Herr Biek, der Schulinspector brauche das Specielle des Unterrichts, den kleinen Dienst nicht zu verstehen, seine allgemeine, höhere Bildung sei vollkommen ausreichend; er habe nicht gehört, daß ein Baumeister die Kelle zu führen, den Stein richtig zu setzen verstehen müsse. Darüber möge Herr Biek die Techniker, die Dirigenten des Gewerbeinstitutes in Berlin, oder auch die Mitglieder des Preußischen Generalstabes und die Vorsteher der Cadettenhäuser befragen, ob den Majoren, Obersten, Feldmarschällen die Kenntniß des „kleinen Dienstes" erlassen wird. Das ist, erlauben wir uns dem Herrn Consistorial- und Schulrath Biek in's Gesicht zu sagen, eben der verderbliche Hochmuth, zu wähnen, die Beachtung des „kleinen Dienstes" liege unter der Würde der Hochwürdigen und die „allgemeine, erhabene" Bildung derselben reiche zur Beherrschung und Führung derer „vom kleinen Dienste" hin. Wir beharren bei unserer Ueberzeugung: wer Andere leiten und führen will, muß in allen den Stücken, in welchen

er sie leiten und führen soll, über ihnen stehen. Die Methode, die Methode! — das ist die böse crux für die gelahrten Herren, auf die sie daher auch seit Langem übel zu sprechen sind.

Herr Pastor Bleibtreu aus Duisburg zeigte sich als ein Mann von anderer Sorte. Derselbe versicherte, aus eigener Erfahrung zu wissen, „daß die Tüchtigkeit für das geistliche Amt die Tüchtigkeit für die Schulaufsicht keineswegs in sich schließe; der Besuch des Seminars in Mörs habe ihn in dieser Ueberzeugung bestärkt. Da habe er erfahren, daß er vom Schulwesen „„nichts wisse““, und daß der vorübergehende (sechswöchentliche) Besuch eines Seminars dem Candidaten die erforderliche pädagogische Bildung nicht erwerbe.“

Der Lehrer, Herr Pauli aus Rokitten, erklärte, er fürchte die Specialaufsicht der Pädagogen, es seien „Methodenhelden“ und als solche „Tyrannen.“ Diese Aeußerung erhielt den Beifall der Versammlung, vernehmt es, Ihr Lehrer, die Ihr wißt, daß die Entwickelung, welche die alten Schulhalter und Prügelmeister in Lehrer und Erzieher umgewandelt hat, hauptsächlich der Methode verdankt wird. Es wird mir schwer, die Aeußerung zurückzuhalten, daß dieser „Beifall“ den Kirchentag entehrte, und dem Herrn Pauli nicht zu sagen, daß er sich durch seine Aeußeruog als Lehrer geschändet hat. Ja, unübertreffliche Blamage und Blamirter, dein Name wird von 1862 ab für Humbug gelten.! Du edle Frucht gemeinster Kriecherei, da ihr Vater weiß, daß man mit solchen Worten den Herren des Stillstands wohlgefällt, indem sie dem Fortschreiten der Methode nicht zu folgen vermögen. Huldigte man ja auch dem geistreichen Redner mit gnädigem Beifall! Gebe übrigens der Genius der Kinder-Pädagogik, daß die Methode*) — mit

*) Vom Inhalt nicht zu reden. Wie, wenn sich einmal ein Lehrer beigehen ließe, zu lehren, daß die Erdachse in Folge des Sündenfalles schief geworden, worüber Residenzstädter Auskunft geben können, oder, wie der gelehrte Doctor der Theologie in Sangerhausen, zu lehren, daß die Erde still stehe und die Sonne sich drehe, da Josua Solches geglaubt habe — was würde man dazu sagen? sich damit begnügen, ihn auf die Finger zu klopfen? —

„Methodenhelden, als solche Tyrannen?“

Recht das Steckenpferd der Lehrer, weil darin, was auch Flashar anerkennt, ihre Stärke liegt — einmal ein halbes Säculum lang geritten werde! Dann würde man in sogenannten Katechisirstuben und Sacristeien nicht mehr erleben, was darin erlebt und ausgestanden wird! Wunderbarer Contrast! Während man es für nothwendig erachtet, das ABC des Lehrers zu überwachen, lehren die geistlichen Herren ohne einen Schatten von Aufsicht! „Wem Gott ein Amt giebt, dem giebt er auch den Verstand." Freilich, wem Gott das Amt giebt. „Wird es nicht" — fügt Herr Flashar oder die Redaction der „Berliner Blätter" (1862, Nr. 44) hinzu — „nach der Natur der Sache viel leichter geschehen, daß Tyrannen unter denen gefunden werden, die nur ein äußeres Verhältniß zur Sache haben, als unter denen, welche berufsmäßig das Wesen des Unterrichts kennen gelernt haben?" Die Haltung des Kirchentages bei jener Aeußerung — meint derselbe Mann — „sei ein Zeichen dafür, das die Wichtigkeit der Hauptfrage noch immer nur von Wenigen begriffen werde."

Zum Ueberfluß füge ich noch Folgendes hinzu; es giebt Menschen, auch Lehrer, welchen das Ordinärste nicht klar ist.

Die Volksschule schafft die zu behandelnden Stoffe und Materien nicht, sie bekommt sie: von dem Volke die Sprache, von der Menschheit die Geschichte, von dem entwickelten Menschengeist die Mathematik, von der Natur die Geographie, die Astronomie, die Naturwissenschaften und

„Methode, methodische, naturgemäße Entwickelung" — hu hu! Wer so denkt und spricht, eignet sich allenfalls zum Hüten des Thiers, nicht zum Erzieher des Menschenkindes; er entehrt sich durch seine Aeußerungen selbst. Der von Harms herrührende Ausspruch: „Das Wort Entwickelung ist ein glaubensmörderisches Wort", ist nichts Geringeres als Verketzerung der von Gott dem Menschen verliehenen Vernunft, ist pädagogisches Ketzerthum eines glaubenstollen Fanatikers.

Das Gesetz der Entwickelung heißt: fortwährende Vermittlung, so daß jedes Moment zugleich Wirkung und Ursache, Wirkung der Vermittlung und zugleich Ursache für die fortschreitende Vermittlung wird. So ist Entwickelung steter Proceß; wo dieser aufhört, beginnt das Reich des Todes und der Verwesung. Dieses Gesetz mögen sich die Herren Kirchenfürsten zu Herzen nehmen! Es ist hohe, höchste Zeit. —

ihre Gesetze, von der Kirche die Religion u. s. w. Zwei Aufgaben entstehen daraus für die Schule: erstens, die Pflicht der Prüfung dieser Stoffe, ob sie sich für die Entwicklung und Bildung des werdenden Menschen eignen, ob sie nicht etwa zu den veralteten gehören, ob sie der Zeitcultur noch entsprechen und wenigstens noch ein Menschenalter vorhalten (die Pflicht zu dieser Prüfung und Auswahl wird in Betreff der Religion bekanntlich den Lehrern von Seiten der Geistlichen bestritten); zweitens: die kunstgemäße Bearbeitung dieser Stoffe, d. h. die Methode. In deren Handhabung besteht die Virtuosität des Lehrers. In dieser Beziehung übt er dieselbe Thätigkeit wie der Handwerksmeister. Der Schuhmacher- und Tischlermeister erschafft auch die zu bearbeitenden Stoffe nicht; sie werden ihnen geliefert. Aber sie prüfen ihre Tauglichkeit, wählen die besten aus, verwerfen die nicht mehr brauchbaren und — verarbeiten die tüchtigen mit geschickter Hand, nach den vervollkommneten Methoden, wenn sie anders Handwerksmeister sind. Gerade so machen es die Lehrmeister, diese „Methodenhelden" und „Tyrannen". Die Vorbedingung zu ihrer erfolgreichen Thätigkeit ist die Kenntniß der Lehrstoffe, damit sie die richtige Auswahl und die richtige Stufen- und Reihenfolge treffen können; die eigentliche Thätigkeit besteht in der Bearbeitung, durch welche erst eine vollkommne Sachkenntniß erlangt wird. Was würde man nun zu einem Schuhmacher sagen, welcher die Leute zwingen wollte, die von ihm nach dem Musterschuh des 16. Jahrhunderts gefertigten Schuhe zu tragen, zu einem Aufseher der Zunft, der nur die also verfertigten für mustergültig erklären, und befehlen wollte, die angehenden Lehrlinge in die alten Weisen einzuführen und die Neuerer für Verführer zu erklären? Wäre offene Empörung gegen solche Zurückgebliebenheit und Tyrannei nicht am rechten Orte und zu rechter Zeit? u. s. w. — Die alten Bakelmeister konnten Tyrannen der „Rangen" genannt werden; der fortgeschrittene Lehrer weiß davon nichts, in ihm lebt nur Haß gegen Tyrannei; ich nenne ihn, da er von einer Idee ausgeht, tugendhaften Haß.

„Das Uebergewicht der Priesterschaft, sagt Macaulay (I. S. 52) war lange das Uebergewicht, welches natürlich und eigentlich der geistigen Ueberlegenheit gehört. Es trat aber eine Wandlung ein, Kenntnisse verbreiteten sich allmählig unter den Laien. Beim Beginn des 16. Jahrhunderts standen viele von ihnen rücksichtlich ihrer geistigen Erwerbung auf gleicher Stufe mit den erleuchtetesten ihrer geistigen Hirten. Von da ab ward die Herrschaft, welche während der dunklen Jahrhunderte trotz mancher Mißbräuche eine berechtigte und heilbringende Vormundschaft gewesen war, eine ungerechte und schädliche Tyrannei."

Herr Rector Stegemann aus Teltow war der Meinung, daß die Schule nichts vom Staate, nichts von der Kirche, nichts von einer menschlichen Macht, sondern Alles „von Oben" erwarten müsse. Also wohl durch unmittelbare Wunderwerke! Wenn der Kirchentag dieses erwartet oder abzuwarten hätte, warum hat er sich denn die Mühe genommen, sich mit der Schule zu beschäftigen? Es giebt gar absonderliche Menschen. Man sollte auf die Vermuthung gerathen, daß die Lehrer, welche auf dem Brandenburger Kirchentage aufgetreten sind, sich vorher das Wort darauf gegeben haben, sich unsterblich zu prostituiren. Ja es ging hoch her auf dem Kirchentag.

Herr Diaconus Seelfisch aus Wittenberg, ein Greis von hohen Jahren, legte aus seiner Erfahrung für die Richtigkeit der im Referate ausgesprochenen Grundsätze ein kräftiges Zeugniß ab, und er pries den Tag seines Lebens, an dem er in einer Kirchenversammlung solche Ansichten über die Schule habe aussprechen hören. Der Mann — vermuthen wir — wird die Leiden und Freuden des Schulamts zu kosten bekommen haben. —

In seinem Schlußworte wies Herr Flashar auf die in dem „evangelischen Schulblatte" von Dörpfeld vorgetragenen, nach seiner Meinung vortrefflichen, die richtige Organisation der Volksschule darstellenden Auseinandersetzungen hin.*) —

*) Diese Hinweisung ist jetzt nicht mehr nöthig, da der Genannte

Nach diesen Mittheilungen wird dem Lehrer die Frage einfallen: Wem soll denn nun die Schule gehören? Von wem soll sie die Hülfe, deren sie nach Aller Meinung bedürftig ist, erwarten und fordern?

Der Staat will sie haben oder hat sie, die Kirche erhebt alte und neue Ansprüche, die Gemeinden und die Familien wollen und dürfen nicht leer ausgehen.

Ich erlaube mir zu sagen: das Leben hat sie, vom praktischen Leben ist die jetzige Volksschule ausgegangen*), sie hat

---

seine Ansichten so eben in einem selbstständigen Werke dem Publikum dargeboten hat: „Die freie Schulgemeinde mit ihren Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. Gütersloh 1863." (346 S.) Für jetzt ist hier nur zu sagen, daß es auf selbstständigem Denken ruht und daß es daher nicht unbenutzt gelassen werden darf. Wer sein „evangel. Schulblatt" kennt, weiß, was er zu erwarten hat, auch, daß es an extremen Ansichten nicht fehlen wird. Wenn es z. B. wahr wäre, was er S. 45 behauptet, daß „eine Familie und eine Schule ohne kirchliches Bekenntniß wie ein Mensch ohne Charakter sei", so würde man nach diesem Grundsatze auf die Charakterlosigkeit eines Lessing, eines Schiller und ihrer Familien zu schließen haben. Freie Schulgenossenschaften! das ist des Verfassers Hauptvorschlag, dessen Ausführung eben so wichtig und ebenso nothwendig ist, wie Selbstständigkeit der Kirchenvereine und der bürgerlichen Gemeinden in ihren Angelegenheiten. „Ganz frei", so will es das „Jahrbuch", der Verfasser will die „freien Genossenschaften" in religiösen Angelegenheiten (confessionell) binden. In andern Angelegenheiten stehen die Vorschläge des Verfassers den Meinungen des „Jahrbuchs" diametral entgegen. Entschiedenheit ist aber überall willkommen zu heißen. Jeden Falls liefert der Verfasser einen wichtigen Beitrag zur endlichen Entscheidung. „End-Entscheidung?" nein, so weit geht desselben Erwartung nicht; aber er denkt in seiner Weise radical und macht radicale Vorschläge. Auch seinem Buche könnte man die Ueberschrift „Emancipation der Schule" geben, theilweise in umfassenderem Sinne (er will nämlich die Schule von der Staatsgewalt emancipiren), als diesem „Jahrbuche", welches sich, da es wohlgethan scheint, nicht Alles auf einmal zu fordern, wesentlich nur einen Zweig der „Emancipation" in's Auge faßt: die technische Leitung der Schule durch einen Fachmann. Der Verfasser hat sich die Gesammtorganisation der Schule zum Vorwurf gemacht — darauf ist an betreffenden Stellen näher einzugehen. „Noch viel Verdienst ist übrig." Von Unten aufbauen — das ist sein Grundsatz, er sei gegrüßt! —

*) Nach des Herrn Ballien Forschung ist die evangelische Volks-

aber auch die Aufgabe, die Bedürfnisse des Lebens zu befriedigen, die Volksschule gehört dem Volke, das Volk bezahlt sie, es hat daher auch über sie zu verfügen, und es wird, zur richtigen Einsicht über die Schule, zu der Einsicht, was die Schule ihm in religiöser, humaner, socialer und politischer Beziehung leisten kann und soll, vorgedrungen, über die Schule verfügen — durch seine Mandatare.

Nachträge.

Außer den obengenannten sind noch sehr merkwürdige Ansichten auf dem Kirchentage in Brandenburg ausgesprochen worden. Einige Beispiele:

1. „Wie treiben wir's mit dem Confirmanden-Unterricht? Besser als sonst, ja." (Gut, hoffentlich schlagen die Herren, wozu Pastor Kögel ermuntert, „an die eigne Brust.") „Wie viele von uns werden so ausgerüstet, daß sie z. B. erkennen, das erste Buch Mosis stehe mit keiner einzigen, vergangenen oder künftigen, Entdeckung der Naturwissenschaft in Widerspruch?"

Das ist etwas viel verlangt; es dürfte zwar wohl Denjenigen, die von Geologie und Astronomie so gut wie nichts wissen oder höchstens das bekannte Werk von Kurtz gelesen haben, ein Leichtes zu sein scheinen, aber auch den Wissenden? Und der Redner (General-Superintendent Hoffmann auf dem Kirchentage 1862) weiß schon oder glaubt zu wissen, was künftig nicht geleistet werden wird?

So meint es auch Herr Ballien in seinem Handbuch zur biblischen Geschichte. Zugleich erlaubt er sich kühne Auslegungen. Die sechs Schöpfungstage sind nach ihm sehr lange Perioden gewesen. Und doch heißt es direct: „Da ward aus Abend und Morgen der erste Tag" u. s. w. Wer sich des Bibelglaubens rühmt, darf solche bestimmte Angaben nicht umdeuten, oder er muß, was er bestreitet, der Wissenschaft das

---

schule „aus dem Bewußtsein von der Nothwendigkeit der Erkenntniß der Taufgnade und der Nothwendigkeit der Confirmation" hervorgegangen.

Recht, über solche Naturverhältnisse zu entscheiden, zusprechen. Auf dem genannten Standpunkt sind Umdeutungen der genannten Art grobe Inconsequenzen, reine Willkürlichkeiten, Verfälschungen — nach Goethe's spaßhaftem Rathe:

„Im Erklären seid munter,
Legt Ihr nicht aus, so leget was unter!"

Ein Ausspruch von Baco*) gehört hierher:

„Solchem eitlen Wahn haben sich manche der Neueren mit dem größten Leichtsinn dergestalt hingegeben, daß sie in dem ersten Capitel der Genesis, im Buch Hiob und anderen heiligen Schriften die Grundlagen der Naturwissenschaft finden wollten, indem sie die Lebendigen unter den Todten suchten.

*) Ueber diesen merkwürdigen Mann sind neuerdings wieder zwei Schriften, die zweite in diesem Jahre (1863), erschienen, die darin übereinkommen, daß der Ruhm und die Verdienste desselben um die Wissenschaften von den englischen und andern Schriftstellern in's Maßlose übertrieben worden seien, ja die zweite verwirft sogar die Induction als Methode der Naturforschung, sie sei „in der Wissenschaft unanwendbar und unmöglich, Baco's Verfahren könne niemals zur Entdeckung einer Wahrheit führen, in der Naturwissenschaft sei alle Forschung deductiv oder apriorisch — ein Experiment, dem nicht eine Theorie, d. h. eine Idee vorhergehe, verhalte sich zur Naturwissenschaft wie das Rasseln einer Kinderklapper zur Musik." Diese Ansichten und Behauptungen rühren zwar von einem berühmten Naturforscher her, bedürfen aber offenbar einer genauen Prüfung.

Die erste weicht auch von den Lehren Baco's wesentlich ab: es „giebt kein menschliches Denken, welches frei wäre von Voraussetzungen." — „Baco will aus bloßer Wahrnehmung, von Außen, Alles aufnehmen, und weiß doch, daß man nichts finden kann, wenn man das Gesuchte nicht geistig vorweg nimmt, daß von dem Umfang und der Gewißheit unserer Anticipation die gerade Richtung und die Abkürzung der Forschung abhängt. Seine Methode ist der Superlativ der Verkehrtheit." Das Urtheil über die zuerst genannten Ansichten gilt auch hier. Es wird solchen (sehr tüchtigen) Gegnern schwer werden, die inductive Methode aus der Naturforschung und den Wissenschaften überhaupt (die Pädagogik mit eingeschlossen) wieder zu verbannen.

1) Ueber Baco's von Verulam wissenschaftliche Principien. Von A. Lasson. (34 S. in 4.)
2) Ueber Francis Bacon von Verulam und die Methode der Naturforschung. Von Justus von Liebig. (64 S.) —

Dergleichen falsche Bestrebungen müssen um so mehr gehemmt werden, weil aus der unverständigen Mischung des Menschlichen und Göttlichen nicht bloß eine phantastische Philosophie, sondern auch eine irrgläubige Religion entsteht."

2. In den von Ballien dem evangelischen Kirchentage vorgelegten Thesen und deren Erläuterungen kommen folgende Behauptungen vor:

1. „Die Volksschule ist ein Glied der evangelischen Kirche." „Von Emancipation der Schule von der Kirche kann gar keine Rede sein."
2. „Es ist kaum nöthig, den Unsinn des Allgemeinreligionsunterrichts zurückzuweisen."
3. „Der Lehrer muß sein im Charakter gläubig, fest, entschieden und wahrhaft demuthsvoll."
4. „Die Schule bedarf einer Selbstregierung, Selbstleitung, unter geordneter Theilnahme der Geistlichen an derselben als der speciellen Vertreter der Kirche."
5. „Der Lehrer in der Schule treibt dasselbe Amt wie der Pastor in der Kirche."
6. „Der Lehrer steht als Amtsbruder zu dem Geistlichen in dem Verhältniß eines Diaconus."

Daß Herr Ballien mit solchen Behauptungen selbst auf dem Kirchentage Fiasco machen mußte, sieht wohl Jeder auf den ersten Blick ein. Wie stimmt der erste Satz zu dem vierten und wie mit dem Allgemeinen Preußischen Landrecht und der Verfassung, welche beide die Schulen „für Veranstaltungen des Staats" erklären und sie durch staatliche Beamte überwachen und leiten lassen? Noch allgemeiner: Ist die holländische, nordamerikanische Volksschule auch ein Glied der Kirche? Ferner: Welchen Begriff verbindet der Redner mit dem unklaren Begriff der „Selbstregierung, der Selbstleitung der Schule?" Obendrein Selbstregierung, unter „Theilnahme der Geistlichen!" Meint er die Selbstregierung der Lehrer, oder der Schulgemeinden, oder die Leitung der Schule durch praktische Lehrer, aber zugleich in Verbindung mit Geistlichen? Solche Confusion ist nur dazu geeignet, die Schule und die Lehrer auf dem

Kirchentage herabzusetzen. Reden jene nun noch obendrein, wie Herr Ballien (in seiner 13. Thesis) von der „Erhabenheit" des Lehrerberufs, so ist auch hier von der Erhabenheit zum Lächerlichen nur ein Schritt. (Du sublime au ridicul il n'y a qu'un pas.)

Was den „Unsinn des allgemeinen Religionsunterrichts" (Nr. 2), nach diesem Wahrschauer „die pädagogische Seeschlange", betrifft, so will ich den Redner hier nur auf eine Schrift aufmerksam machen, an der er seine Meisterschaft bewähren kann.

Dr. Karl Schmidt charakterisirt den allgemeinen Religionsunterricht, wie er in der allgemeinen Volksschule zu ertheilen ist, in seiner Schrift: „Die Reform der Seminare und der Volksschule, Cöthen 1863", von Seite 128—137.

Dieser tiefe Kenner der historischen und theoretischen Pädagogik stellt solcher Gestalt den „Unsinn" des Herrn Ballien in Scene. Herr Ballien hat demnach an ihm einen neuen Gegner, an dem versuche er seine Kraft, zum Beweis seines „Unsinns", zu dem sich Männer wie Salzmann, Basedow, Campe, v. Rochow, v. Zedlitz, Gedike, Ehrlich, Wilberg u. A. bekannten. —

Außerdem muß sich der Redner dieses merken:

Die unglücklichste Weise des Sprechens in einer großen Versammlung, besonders in einer solchen, wo man gnädigst zugelassen wird, in welcher nichts gethan, nur von Anfang der Sitzung bis zum Ende geredet wird, wo daher Jeder vor langen Reden Furcht hat, ist die Langweiligkeit. Wer das weiß, ist lieber zu kurz als zu lang. Man schlägt einen Nagel in die Wand, haut ihn auf dem Kopf und überläßt dem Nachfolger dasselbe.

Daß es überhaupt ein wohlgemeinter und wohlzubeachtender Rath war, den ich den Lehrern dadurch gab, daß ich sagte, sie möchten von den Kirchentagen wegbleiben, es blühten daselbst für sie keine Lorbeeren, wird durch ein Schreiben des Predigers Zahn in Bremen, der über der Kirchentag an Dörpfeld in Barmen (Ev. Schulblatt, VI. Bd. S. 349) darüber berichtet, bestätigt.

„Es war sehr beklagenswerth, daß dieser Herr (Ballien) nicht von der Rednerbühne wegblieb; er hat mit seinem verworrenen, oberflächlichen und eitlen Gerede gewiß bei Vielen den Gedanken wachgerufen: ja, so sind sie, die Herren Lehrer. Es wäre vielleicht für eine vorwiegend aus Geistlichen bestehende Versammlung sehr würdig gewesen, auch eine solche Rede mit Geduld und ohne Unterbrechung anzuhören; aber man muß doch gestehen, daß diese Confusion von liberalen Redensarten und keimender kirchlichen Gesinnung, in der die verschiedenartigsten Dinge gesagt und geleugnet wurden, die Geduld der Zuhörer stark in Anspruch nahm. Mir ist nur das Eine erinnerlich, daß gesagt wurde, die Kirche sei nicht die Geistlichkeit, und nachher doch wieder, die Geistlichkeit sei die Kirche. Herr Ballien hätte der Verlagshandlung, die an den Kirchthüren in reichlichem Maße einen Bogen mit Empfehlungen von Ballien's biblischer Geschichte und ein Quartheft seiner „Ev. Volksschule" vertheilen ließ, gewiß einen Gefallen gethan, wenn er geschwiegen hätte. —

„Ein Hausvater aus einem Rettungshause in Posen sagte: Christum lieb haben ist besser als alles Wissen; ein Lehrer, der Jesum nicht lieb hat, ist der schlechteste Inspector. Denn es giebt keinen schlimmeren Tyrannen, als die Herren der Methode."

„Herr Hildebrand, ein Lehrer aus Berlin, schlug in einer Abendversammlung vor, davon zu reden, wie der Lehrer sich am Kampfe gegen den Unglauben betheiligen könne" u. s. w.

Der Berichterstatter fügt über den Eindruck obiger Redner hinzu, daß das Gefühl vorgeherrscht habe: „Es bleibt halt Alles beim Alten." —

Hier gilt das alte Wort: „Schuster, bleib bei deinem Leisten!" A. D.

Druck: Wilhelm Baensch, Leipzig.

in der Praxis. 29. Die Erziehungstheoretiker im römischen Greisenalter. — C. **Das Volk Israel:** Die theokratische Erziehung. 30. Die Semiten; die Israeliten und ihre Erziehung. 31. Die Erziehung in den verschiedenen Lebensaltern des Volkes Israel. — 32. Schluß der vorchristlichen Zeit mit ihrer Erziehung. —

Zweiter Band: Von Christus bis zur Reformation. — Die Fundamente des Christenthums und die Periode der verständigen Erziehung. 1. Das Wesen des Christenthums und seine Entwicklungsknoten. — **Die Fundamente des Christenthums und seiner Erziehung.** I. Der Grundstein des Christenthums: 2. Jesus Christus der Lehrer und Erzieher der Menschheit. II. Das Urchristenthum. 3. a. Die Pädagogik des neuen Testamentes. 4. b. Das Haus im Urchristenthum. c. Die Schule der ersten christlichen Jahrhunderte und die Pädagogik der Kirchenväter. 5. Die erste christliche Volksschule. Johannes Chrysostomus und Basilius der Große. 6. Die erste christliche Gelehrtenschule. Die Katechetenschule. Clemens von Alexandria und Origines. 7. Die erste Constituirung der christlichen Erziehung im bewußten und ausschließenden Gegensatze zum Heidenthume: Tertullian, Cyprian, Hieronymus und Augustinus. — **Vor der Reformation.** Die Periode der verständigen Erziehung. 8. Charakter der vorreformatorischen Welt und ihrer Erziehung. Synchronistische Uebersicht der vorreformatorischen Bildung und Erziehung. 1. **Die mönchische Erziehung der orientalischen Kirche und die abstract verständige Erziehung des Muhamedanismus.** 9. Die mönchische Erziehung der orientalischen Kirche. 10. Die abstract verständige Erziehung der muhamedanischen Völker. — 2. **Die geistlich-scholastische Erziehung der occidentalischen Kirche:** — I. 11. Das Wesen der occidentalischen Kirche und des germanischen Staates. — II. Die geistlich-scholastische Erziehung. A. Unterricht. 12. Die Schulanstalten in der geistlich-scholastischen Erziehungszeit. 13. Lehrer und Schüler in der geistlich-scholastischen Erziehungsperiode. 14. Unterrichtsgegenstände in der geistlich-scholastischen Erziehungsperiode. 15. Schulmaterialien und Lehrbücher beim scholastisch-geistlichen Unterricht. B. Zucht. 16. Die Zucht der Schule und des Hauses im geistlich-scholastischen Zeitalter. — III. Die Entwicklung der geistlich-scholastischen Erziehung. 17. Die Grundlegung der Staaten und der geistlich-scholastischen Erziehung. 18. Karl der Große mit seinen Staaten und Alfred der Große. 19. Das zehnte und elfte Jahrhundert. — 3. **Das Laienthum und seine Erziehung.** 20. Die Kreuzzüge und die Oberherrschaft des germanischen Geistes über die romanische Weltanschauung. A. Das Ritterthum und seine Erziehung. 21. Die Gestaltungen des Ritterthums. 22. Die Erziehung im Ritterthum. B. Das Bürgerthum und seine Erziehung. 23. Das Bürgerthum mit der neu aufwachenden Kunst und Wissenschaft. 24. a. Die städtischen Schulanstalten. b. Die Universitäten. 25. I. Entstehung der Universitäten. II. Die Privilegien der Universitäten. III. Die Verfassung der Universitäten. IV. Die Disziplin auf den Universitäten. c. Das Wiederaufblühen klassischer Studien. 26. Die klassischen Studien in Italien. 27. Die klassischen Studien in Ungarn, England, Frankreich und Spanien. 28. Die klassischen Studien in den Niederlanden und in Deutschland. — 29. Rückblick auf die Geschichte der Pädagogik von Christus bis zur Reformation.

Dritter Band: Die Weltepoche der humanen Erziehung. Von Luther bis Pestalozzi. 1. Der Schauplatz der Geschichte und die christlich-europäische Weltcultur. — **Die Reformation.** Der Schöpfungsprozeß der vernünftigen Erziehung. a) 2. Das Wesen der Reformation. b) Die Helden der Reformation als Pädagogen. 3. Luther. 4. Melanchthon und Bugenhagen. 5. Zwingli und Calvin. 6. Wirksamkeit der Reformatoren in der Erziehung. — **Nach der Reformation.** Die Periode der vernünftigen Erziehung. 7. Uebersicht über die nachreformatorische Erziehung. **Die abstract christlich-theologische Erziehung.** I. **Der Hierarchismus.** 8. Die Kulturentwicklung des 17. und 18. Jahrhunderts und die Schulen dieser Zeit. 1. Die orthodoxe Erziehung. a) Die lateinischen Schulen. 9. Die evangelischen Schulordnungen mit ihren Bestimmungen über die lateinischen Schulen. 10. Wesen und Wirksamkeit der lateinischen Schulen. 11. Die Pädagogen der lateinischen Schulen. 12. b) Die Volksschule, deutsche Schule und Töchterschule. 13. c) Die Universitäten. 14. 2. Der Katholizismus und die jesuitische Erziehung. II. **Die Opposition gegen den Hierarchismus.** 15.

Beurtheilungen.

Vogel's Organ der Bürgerschule bezeichnet die „Geschichte der Pädagogik" als ein „Werk vieljährigen Fleißes" und fährt dann fort: „Dazu kommen die übrigen Eigenschaften eines guten Geschichtsschreibers: gründliche philosophische Bildung, ein offener, vorurtheilsfreier, dem Objectiven zugewendeter Blick, theoretische und practische Menschenkenntniß, ein feiner Sinn für alle Erscheinungen und Leistungen auf den verschiedensten Gebieten des geistigen Lebens und Schaffens, endlich ein lebendiger und doch ruhig klarer, ein anregender und doch natürlich einfacher Stil — Eigenschaften, welche im vorliegenden Werke überall zur Erscheinung kommen." —

Die katholische Literaturzeitung charakterisirt die „Geschichte der Pädagogik" also: „Vieles Wissen, eingehendes Studium der betreffenden Perioden, entsprechende Sichtung des ungemein reichhaltigen Stoffes, geistreiches Auffassen der Thatsachen; aber auch Widersprüche, in welche sich der Verfasser aus Parteisucht, um ja nur dem Protestantismus den Sieg zu verschaffen, nicht selten verwickelt." —

Schenkel's allgemeine kirchliche Zeitschrift urtheilt von der „Geschichte der Pädagogik": „Die unter diesem Titel erschienene Schrift gehört zu den wenigen literarischen Erscheinungen, welche mit Recht auf die allgemeinste Beachtung Anspruch machen können. Denn derselben eignet das hohe Verdienst, daß sie ein Gebiet der Wissenschaft, welches, wie kein anderes, das geistige Interesse der Gegenwart repräsentirt, nicht nur in einer die Höhe der gegenwärtigen Forschung vollkommen darstellenden Weise beleuchtet, sondern dasselbe auch eben so dem Manne von Bildung überhaupt, wie dem Fachgelehrten in neuem und durchsichtigen Lichte vorführt. Durchweg beurkundet das Werk die gediegenste Selbstständigkeit der Forschung und in der Darstellung eine seltene Herrschaft des Verfassers über die Stoffe, die ihn beschäftigen. Was sich Herr Dr. Schmidt vorzugsweise zur Aufgabe gemacht zu haben scheint, in den geschichtlichen Thatsachen die treibenden Ideen nachzuweisen, die Geschichte begreiflich, und die Kenntniß derselben nutzbar zu machen, das ist demselben vollkommen gelungen. Allen Denjenigen, welche über die auf das Erziehungswesen bezüglichen Fragen der Gegenwart Aufschluß begehren, verdient daher die Schrift des Herrn Dr. Schmidt auf das Dringendste empfohlen zu werden." —

Die protestantische Kirchenzeitung für das evangelische Deutschland sagt von der „Geschichte der Pädagogik": „Indem wir auf das Buch aufmerksam machen, sprechen wir es kurz aus: es ist die beste Bearbeitung der Geschichte der Pädagogik, die bis jetzt existirt, der deutschen Wissenschaft würdig, ein wirklich bedeutendes Werk.

Es fördert die Geschichte der Pädagogik außerordentlich, indem es reiches, in Quellenarbeit hervorgefördertes Material mit philosophischem Geiste, mit einem für die Größe der gestellten Aufgabe begeisterten Gemüthe in klarer, angenehmer, frischer Sprache wohlgeordnet darlegt." „Die Geschichte der Pädagogik kann eingehend und befriedigend nur von einem in der Erziehung selbst viel erprobten und thätigen Manne, wie es der Verfasser ist, behandelt werden, und bei ihrem innigen Zusammenhange mit der Theologie ließ sich nur von einem wirklichen d. h. kritisch und speculativ durchgebildeten, an Schleiermacher und Hegel emporgewachsenen Theologen eine gute Geschichte der Pädagogik erwarten." —

In Lüben's pädagogischem Jahrbuch urtheilt Professor Dr. Gräfe von der „Geschichte der Pädagogik": „Schon durch das „Buch der Erziehung", die „Briefe an eine Mutter" und die „Gymnasial-Pädagogik" hat sich Herr Dr. Schmidt einen rühmlichen Namen in der pädagogischen Welt erworben, und durch das vorliegende Werk, das von großer Bedeutung ist, tritt er in die Reihe der vorzüglichsten Pädagogen der neuern Zeit." „Durch umfassende und gründliche Studien hat er das Material gewonnen und dasselbe auch geistig durchdrungen. Die einzelnen Erscheinungen im Erziehungsleben der Völker werden nicht an losen Faden an einander gereiht, wie Andere vor dem Verfasser wohl gethan haben, sondern die Entwicklung der Erziehungsidee selbst im Ganzen und nach ihren einzelnen bedeutsamen Seiten wird an den einzelnen Erscheinungen zur Anschauung gebracht. Dabei ist es wohlthuend, Klarheit des Gedankens, Bestimmtheit, Schärfe und Unpartheilichkeit des Urtheils, Wärme für die Sache der Erziehung und von Engherzigkeit freie christliche Gesinnung in der Darstellung vereinigt zu finden. Ohne breite Redseligkeit wird in gedrängter Kürze und in scharf abgemessenem Gedankengange alles Wesentliche vorgeführt. Die Verfolgung der Keime der erziehlichen Entwicklungen bis in die Ethnographie, die äußere Geschichte und die Culturgeschichte, sowie die philosophische Entwicklung des Allgemeinen aus dem Besonderen und Einzelnen, begründet den wahren historischen Pragmatismus. Daneben begegnet man einem großen Reichthum von einzelnen Bemerkungen, die Schlaglichter auf die heutige Erziehung werfen." —

Im pädagogischen Archiv spricht Professor Dr. Queck über die „Geschichte der Pädagogik": „Die Gliederung des Gesammtstoffs entspricht der weltgeschichtlichen Entwicklung im Großen und Ganzen. Mehr aber als durch die hin und wieder etwas speciöse Gliederung und zerspaltende Systematisirung behauptet das Werk den Charakter wissenschaftlicher Forschung durch Umsicht und Gediegenheit in Behandlung des Einzelnen, die überall, auch da, wo directe Quellen in der Literatur nicht zugänglich sind, aus der geographischen Beschaffenheit der Länder, aus der politischen und Culturgeschichte, aus der Gesetzgebung, aus der Religion, aus dem Leben und Wirken vorzüglicher Repräsentanten der einzelnen Nationen Fingerzeige entnimmt für den

Nachweis der leiblichen und geistigen Entwicklung des Individuums und des Volkes jeder Zeit, und für die Darstellung der in den verschiedenen Zeiträumen geltenden Ansichten und Mittel, durch Unterricht und Erziehung auf die geistige und sittliche Entwicklung zu wirken." „Das ganze Werk und die Darstellung des Verfassers ist geistreich, anregend, schwungvoll und fesselnd; es ist vollständig geeignet, eine fühlbare Lücke der pädagogischen Literatur auszufüllen." —

Im naturwissenschaftlichen Literatur-Blatt sagt Karl Müller von der „Geschichte der Pädagogik": „Wir kennen nur wenige Pädagogen, die wie Herr Dr. K. Schmidt die neuere physische Weltanschauung lebendig in sich aufgenommen haben und ihrer Wissenschaft eine so naturwissenschaftliche Unterlage geben, daß sie nothwendig in vielfacher Beziehung in unseren eigenen Leserkreis gerathen." „Mit einem Aufwande außerordentlicher Kenntnisse und einer Fülle philosophisch durchgebildeter Ideen, die kaum irgendwo an Abstraction leiden, mit sorgsamem Abwägen der Berechtigung nach allen Seiten hin, führt uns der Verfasser in einem prächtigen Gemälde den ganzen Zustand der Menschenerziehung vor." „Es ist dem Verfasser in hohem Grade gelungen, das gesammte Material philosophisch durchdrungen zur plastischen Anschauung zu bringen und zu einem harmonischen Ganzen zu verarbeiten. Wir stellen das um so höher, als uns auf's Neue in diesem neuesten Werke des begabten Verfassers eine Gesinnung entgegentritt, die, objectiv sich an die Sache haltend, fern von allen Plänkeleien einseitiger Parteiansichten bleibt. Nirgends wird der Genuß des Ganzen durch Fanatismus gestört; Alles läuft nur darauf hinaus, die gewaltige Masse zu bezwingen und die eigene Begeisterung für dieselbe auf den Leser zu übertragen." — Vom dritten Bande: „Den protestantischen Geist in seinem Grundwesen sowohl, wie in seiner ganzen Bedeutung für die Pädagogik der nachlutherischen Zeit, ihn als das eigentliche Lebensprincip für die Entwicklung der Menschheit erkannt und an ihm die Erscheinungen der pädagogischen Geschichte gemessen zu haben; ist das schöne Verdienst des dritten Bandes des vorliegenden Werkes. Auf diesem Hintergrunde spiegelt sich Alles, was uns der Verfasser in genialer Universalität und geistreichem Durchdringen aus den Entwicklungsmomenten sämmtlicher christlicher Völker vorführt, ebenso klar wie geisterregend ab. Darum aber auch wirkt die ganze Darstellung wie ein in allen seinen Motiven klares, durchsichtiges und naturwahres Gemälde, belehrend und erhebend." „Beides, das philosophische Durchdringen der hinter einander aus einander sich entwickelnden Erziehungsprincipien und die Darstellung der ausführenden Kräfte, stützt sich gegenseitig so prächtig, daß die gemüthswarmen Schilderungen des Verfassers gleichweit von dem Ermüdenden einer blos räsonnirenden Darstellung, sowie von dem Geisttödtenden einer trocknen Erzählung entfernt bleiben. Darum auch lebt in dem Werke ein hoher idealer Geist, die Schilderungen üben einen hohen, ethischen Einfluß auf den Leser aus. Mit Einem Worte, das Werk ist mehr als ein Buch für

Fachmänner; jedem Gebildeten verständlich, trägt es alle Elemente in sich, die wir von einem Buche verlangen, das wir in einer Haus- und Familienbibliothek aufstellen würden. Es trägt eben den Geist der neuesten Zeit an sich, daß es, indem es seinem wissenschaftlichen Standpunkte durchaus nichts vergibt, zugleich dem Wissenschafter wie dem Laien gerecht wird. Das ist derselbe protestantische Geist, welcher Luther die Scheidewand zwischen Priester- und Laienthum niederreißen ließ, derselbe Geist, der seit den letzten Jahren unseres Jahrhunderts dem deutschen Volke eine völlig neue Literatur für alle Altersstufen und jeden Beruf, der der göttlichen Wissenschaft erst ihre höchste Weihe gab, indem er ihr den volksthümlichen Charakter einhauchte. Auch von diesem Standpunkte aus betrachtet, ist das vorliegende Werk ein ächtes Nationalwerk, zu welchem es schon von vornherein Fleiß, Gelehrsamkeit und Tiefe der Anschauung stempeln." —

Die allgemeine Schulzeitung spricht ihr Urtheil über die „Geschichte der Pädagogik" dahin aus: „Mit Freuden geht man an solches Werk, das geistiges Auffassen mit tiefem Wissen, angenehme Darstellung mit Uebersichtlichkeit verbindet." — Ueber den vierten Band: „Das Riesenwerk ist nun vollendet und nimmt einen Ehrenplatz in der pädagogischen Literatur ein." „Ein denkender Lehrer, wenn er auch weiter nichts über Pädagogik läse, hätte in diesem Buche für sein Leben Stoff genug zum Nachdenken und zur Belehrung. Volksschullehrer und Gymnasiallehrer finden darin, was sie brauchen." —

Die badensche Schulzeitung berichtet von der „Geschichte der Pädagogik": „Wir können das Werk nicht genug zum Studium empfehlen. Es gehört in alle Kreisbibliotheken der Lehrer; ja es sind die darin aufgespeicherten Thatsachen auch allen Schulinspectoren, jetzigen und künftigen, dringend an's Herz zu legen." —

Im hamburger Schulblatt schreibt Dr. Wichard Lange von der „Geschichte der Pädagogik": „Wenn der Geist der Zeiten sich spiegelt in einem individuellen Geist, so kommt es darauf an, wie dieser Spiegel beschaffen ist. Das Spiegelbild wird jedenfalls durch die Natur und Art des Spiegels mitbedingt. Auch das wohlgelungendste Bild wird zugleich ein Zeugniß abgeben für den Werth des Spiegels, wie dieser einen Maßstab reicht für die Würdigung jenes." „Dr. K. Schmidt ist ein überaus geistreicher Mann: der Spiegel ist groß und hat Raum für ein weites Gesichtsfeld. Es ist ein sehr gelehrter und gebildeter Mann: der Spiegel ist sauber abgeschliffen. Und es ist reines und gutes Material, was wir an ihm gewahren; auch fehlen die Risse der häßlichen Vorurtheile und beschränkten Ideen, die so leicht gar arg ein Bild verzerren. Wir begegnen hier einen freien, protestantischen Christen." ... „Ein gelehrter Pädagog steht vor uns, der den Volksschullehrern eben so gut und noch mehr gehört als den Gelehrten, der in der Gegenwart ganz auf der Höhe der Zeit steht und genau weiß, was

auf dem Gebiete der Pädagogik die Glocke geschlagen hat, der genau die Mark- und Grenzsteine derjenigen Geistesarbeit überschaut, die eben im Begriff ist, sich zur Wissenschaft zu erheben." „Dem pädagogischen Geschichtsschreiber ist keine, auch nicht die geringste Erscheinung entgangen, und er dringt vor bis zum letzten Entwicklungspunkt der langen Reihe; ja, er legt selbst Hand an das Werk, damit völlig in die Erscheinung tritt, was noch in den Geburtswehen schmachtet." „Er schreitet kühn einher, ohne Rücksicht, ohne Menschenfurcht, geleitet nur von dem Stern aus der Höhe, der ihm aufgegangen war. Und dabei hält er sich von dem Laster der Langweiligkeit überall fern; seine Rede fließt wie ein klarer Gießbach, frisch, lebendig, leicht und wohlgefällig." „So ist der Spiegel, — und wie ist nun näher das Spiegelbild? Wir erblicken eine systematisch geordnete Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, in der die Erziehungsidee, welche im Geiste des Verfassers, wie in allen Denen lebt, welche auf der Höhe der Zeit stehen, als steter Maßstab angewendet wird. Das reiche Material zeugt von einer überaus sorgfältigen, umfassenden und gründlichen Benutzung der Quellen, aus denen das pädagogische Leben hervorgeflossen ist. Wer Interesse an der Erziehung hat, findet hier eine Berücksichtigung sämmtlicher Fragen, welche auf pädagogischem Gebiete hervorgefördert wurden; er erschaut vermittelst einer scharfen und markirten Zeichnung die Entwicklungsstadien der Erziehungs- und Lehrthätigkeit durch die verschiedensten Zeiten hindurch." — Vom vierten Bande: „Die oben gegebene Inhaltsangabe zeigt, welch enormes Material in dem vierten Band dieser Geschichte enthalten ist. Wie in einem Panorama marschirt die ganze Gegenwart der Erziehung an unseren Blicken vorüber. Das Buch erhebt auf eine Höhe, von welcher man die Gesammtlage der ganzen erziehlichen Gestaltungen und Bestrebungen der Jetztzeit, wie sie sich in den Culturstaaten bemerkbar gemacht haben, bequem überschauen kann. Es ist ein fleißiges, es ist ein großes, ein köstliches Werk." —



Schnellpressendruck von Paul Schettler in Köthen.

Literarische Anzeigen
zum pädagogischen Jahrbuch für 1864.

Druck von J. S. Wassermann in Leipzig.